



INFORME DE RECERCA

Núm. 8 - 2013

Informe de Investigación
Research Report

Anàlisi del perfil del formador de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva a les Illes Balears



Institut de Recerca i
Innovació Educativa



Anàlisi del perfil del formador de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva a les Illes Balears

Título

Análisis del perfil del
formador de formadores
desde la perspectiva
práctico-reflexiva
en las Islas Baleares

Title

An analysis of the profile
of teacher trainers in the
Balearic Islands from
the practical-reflective
perspective

Direcció

Miquel F. Oliver

Autors

Miquel F. Oliver
Antonio Casero
Heracli Portas
Esperança Llobera

Data de realització

2006-2008

Idioma

Català

Pàgines

133

ISSN

2340-2601

Dipòsit legal

PM 364-2013

DOI

10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N8.2013

Aquesta col·lecció d'informes recopila i presenta els resultats de les investigacions realitzades per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Aquest informe de recerca del grup Educació i Ciutadania (EiC) està subjecte a una llicència de Reconeixement –No Comercial– Sense Obra Derivada 3.0 de Creative Commons. Podeu copiar-lo, distribuir-lo i comunicar-lo públicament sempre que en citeu els autors i la institució responsable –Grup de Recerca Educació i Ciutadania (EiC). Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). No se'n permet l'ús comercial ni l'obra derivada. Vegeu les característiques de la llicència a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>



Per citar aquest informe:

Oliver, M.F.; Casero, A.; Portas, H. & Llobera, E. (2013). Anàlisi del perfil del formador de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva a les Illes Balears. En IRIE (2013), *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2013*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Obtingut del lloc web: <http://www.recercaeducativa.org/>

Índex

Resum	4
Paraules clau	4
Resumen	4
Palabras clave	4
Abstract	5
Keywords	5
1. Introducció	6
2. Finalitat del projecte	6
3. Objectius	7
4. Antecedents i estat actual del tema d'estudi	7
4.1. El concepte de competència dels docents	8
4.2. El formador practicoreflexiu	10
5. Metodologia	11
5.1. Recollida d'informació	11
5.2. Anàlisi de la informació	16
6. La categorització de les aportacions	17
7. Anàlisi interpretativa	24
8. Resum de les aportacions dels informadors clau sobre el perfil del formador de formadors	90
9. Les competències dels formadors de formadors	108
9.1. Estat de la qüestió sobre les competències dels formadors i dels formadors de formadors	108
9.2. Conclusions de la recerca i proposta de competències dels formadors de formadors	113
10. Referències	122
Annex I. Distribució temporal dels grups de discussió	125
Annex II. Relació de persones participants en els grups de discussió	125
Annex III. Procedència de les qualitats personals i elements de competència segons les dimensions de l'estudi	126

Resum

La finalitat de la recerca fou elaborar el mapa competencial del formador de formadors per tal d'optimitzar-ne el desenvolupament professional en el marc de les Illes Balears. D'acord amb això, la recerca va dedicar els seus recursos a identificar les qualitats personals i les competències de referència dels formadors de formadors. Per tal d'establir l'estat de la qüestió del tema d'estudi, a partir de la realització d'una anàlisi documental, es presenta la situació actual del concepte de competència, de formador practicoreflexiu i es fa una aproximació a les principals aportacions sobre les competències dels formadors. La recerca que presentam és de tipus qualitatiu i s'ha basat en la metodologia fenomenogràfica a partir de la realització de cinc grups de discussió, que comptaren amb la participació de trenta-tres informadors clau de diversos àmbits de la temàtica d'estudi. Per realitzar l'anàlisi interpretativa s'utilitzà el mètode de comparació constant, que va permetre classificar i analitzar la informació aportada pels experts. A partir d'aquesta informació es va establir un mapa de vuit qualitats personals i nou unitats de competència dels formadors de formadors, que dibuixen un professional amb un perfil d'acompanyament del procés de canvi i de reflexió sobre la seva pràctica. Aquest mapa competencial, sens dubte ha d'esdevenir un element clau per a la millora d'aquest professional a curt termini.

Paraules clau

formació de formadors, formació permanent, pràctica reflexiva

Resumen

La finalidad de la investigación fue elaborar el mapa competencial del formador de formadores para optimizar su desarrollo profesional en el marco de las Illes Balears. De acuerdo con ello, la investigación dedicó sus recursos a identificar las cualidades personales y las competencias de referencia de los formadores de formadores. Para establecer el estado de la cuestión sobre el tema de estudio, a partir de un análisis documental se presenta la situación actual del concepto de competencia, de formador práctico reflexivo y se hace una aproximación a las principales aportaciones sobre las competencias de los formadores. La investigación que presentamos es de tipo cualitativo y se ha basado en la metodología fenomenográfica a partir de la realización de cinco grupos de discusión, que contaron con la participación de treinta y tres informadores clave de diversos ámbitos de la temática de estudio. Para la realización del análisis interpretativo se utilizó el Método de Comparación Constante, que permitió clasificar y analizar la información aportada por los expertos. A partir de esta información se estableció un mapa de ocho cualidades personales y nueve unidades de competencia de los formadores de formadores, que dibujan un profesional con un perfil de acompañamiento del proceso de cambio y de reflexión sobre su práctica. Este mapa competencial sin duda ha de constituir un elemento clave para la mejora de este profesional a corto plazo.

Palabras clave

formación de formadores, formación permanente, práctica reflexiva

Abstract

The purpose of this research study was to develop a competency map of teacher trainers to maximise their professional development within the framework of the Balearic Islands. Accordingly, the study devoted its resources to identifying teacher trainers' personal qualities and competencies of reference. To establish the state of the subject of study, the current status of the concept of competence and reflective-practical trainers is presented and the main input on the trainers' skills are outlined on the basis of a documentary analysis. The present study is qualitative and based on the phenomenographic methodology using five discussion groups with the participation of thirty-three key informants from the various thematic areas of study. To conduct the interpretive analysis, the study used the Constant Comparative Method, which allowed the information provided by experts to be classified and analysed. This information was used to establish a map of eight personal qualities and nine units of competence for the teacher trainers that outlined a professional profile that accompanied the process of change and reflection on their practice. This competency map is undoubtedly a key element in improving professionals in the short term.

Keywords

teacher training, continuing training, reflective practice

1. Introducció

La formació dels formadors de docents,¹ en el marc de la formació permanent, a les Illes Balears té una breu història i està immersa en un procés de desenvolupament i de recerca de la seva identitat. No hi ha consens sobre la funció dels formadors de docents i, en conseqüència, trobam discrepàncies sobre la matèria en què se'ls ha de formar. La tendència educativa actual camina cap a una perspectiva practicoreflexiva. Si, en aquesta orientació conceptual, es vol un formador capaç de dinamitzar la innovació, guia i promotor del canvi de les pràctiques docents, s'han d'identificar les competències específiques d'aquest perfil i les necessitats formatives que se'n deriven. La recerca que presentam apunta en aquesta direcció. Des de la concepció del formador que hem esmentat, pretenem identificar les competències que requereixen per desenvolupar la seva tasca com a formadors i, a partir d'aquí, poder detectar les necessitats de formació que tenen i fer propostes perquè s'incloguin en els seus plans de formació.

Els resultats de la recerca ens han aportat un panorama ple de dificultats, marcat pel procés de canvi des d'un formador acadèmic, tecnològic i dedicat a la gestió, cap a un formador practicoreflexiu. Però no obstant això, cal dir que el panorama dibuixat també es pot qualificar d'encoratjador. S'han perfilat vuit qualitats personals, nou unitats de competència i cent trenta-cinc elements de competència professional dels formadors de formadors que permeten perfilar el formador de formadors del futur proper, a partir dels consens de trenta-tres informadors clau en aquesta temàtica a les Illes Balears. Pensam que la tendència practicoreflexiva perfilada és dominant en aquest perfil, ja que 77 dels 135 elements de competència proposats corresponen a aspectes d'assessorament de processos, d'innovació i recerca i de pràctica reflexiva, la qual cosa suposa el 57,8% del total d'elements de competència. Aquest perfil competencial ha de marcar, sens dubte, l'esdevenidor de la formació en l'àmbit educatiu.

Cal destacar que el disseny de la recerca s'ha realitzat de forma conjunta amb un equip de la Universitat de Barcelona, el qual ha aplicat el mateix model d'anàlisi a Catalunya.²

2. Finalitat del projecte

La formació de formadors és la base de tot el sistema de formació permanent i l'actualització de les seves competències contribueix de manera directa a l'augment de la qualitat de l'ensenyança.

En les darreres dècades s'han desenvolupat estudis sobre els rols i les funcions dels formadors. Aquesta progressiva identificació dels rols ha anat acompanyada d'investigacions sobre les desenes, els coneixements i les actituds necessaris per als formadors de formadors, com també de cursos i jornades d'estudi. Però encara que s'hagi realitzat formació, durant molt de temps no s'ha considerat necessària la formació pedagògica dels formadors d'adults.

Per això podem afirmar que la formació de formadors és encara un territori poc explicat i investigat, i els seus espais de reflexió són gairebé inexistents en la bibliografia pedagògica i en els diversos escenaris educatius, públics i privats. En aquests moments no hi ha un acord sobre la seva funció i, per això, trobam discrepàncies sobre allò en què se'ls ha de formar.

La creença que qualsevol especialista en el contingut específic sobre el qual s'ha d'assessorar és vàlid per exercir de formador de formadors ha estat molt estesa. L'experiència, però, ens de-

¹ També "anomenats assessors de formació permanent del professorat", quan realitzen les seves funcions en el marc dels centres del professorat (CEP).

² L'equip de recerca que l'ha realitzada estava format per: M. Teresa Colén (dir.) Susanna Arànega, Blanca Barredo, Immaculada Camús, Paulino Carnicero, Iñaki Echebarria, Juan José González, José Luis Medina i Mar Prats.

mostra que aquest criteri no és suficient. Per tant, si es vol un formador capaç de dinamitzar la innovació, guia i promotor del canvi de les pràctiques docents, s'han d'identificar les competències específiques d'aquest perfil.

Entenem el concepte de competència com la capacitat de mobilitzar diferents recursos cognitius per fer front a un tipus de situacions. Aquestes competències es creen mitjançant la formació i l'experiència professional i, per tant, són susceptibles de millora. Per això, la finalitat de la recerca que presentam és elaborar el mapa competencial del formador de formadors practicoreflexiu, la qual cosa creiem que pot ser un referent important per optimitzar-ne la formació en la mesura en què se n'analitzin les necessitats sobre la base de les seves competències professionals i s'adeqüin els programes de formació a aquestes necessitats.

3. Objectius

Els objectius generals d'aquesta recerca són:

1. Definir el concepte de formador practicoreflexiu, entès com a facilitador del canvi i la millora.
2. Elaborar el mapa competencial del formador practicoreflexiu. De forma annexa s'haurà de:
 - Identificar les qualitats personals que ha de tenir el formador de formadors.
 - Establir les competències de referència del formador de formadors.

De manera complementària, han d'assolir-se uns altres objectius per fer possible els anteriors, com és el cas de:

- Analitzar els diferents concepcions i models existents en relació amb les competències professionals.
- Aclarir la confusió terminològica associada al terme 'competència'.

4. Antecedents i estat actual del tema d'estudi

En el nostre context més pròxim, com també a la resta de la Unió Europea, existeix des de principi dels anys noranta un interès creixent per la figura del formador, per la seva formació i per les seves competències professionals:

«Des de 1993, data de la proposta de reestructuració dels programes en el marc de les noves competències sorgides del tractat de Maastricht, la competència dels actors de formació ha estat progressivament reconeguda com un element de qualitat dels sistemes de formació. En aquest sentit, la formació de formadors és un dels eixos prioritaris dels programes comunitaris» (CEDEFOP 1999, pàg. 35).

Com afirma Agudo (1999) la formació de formadors és la base de tot el sistema de formació inicial i contínua i l'actualització de les seves competències contribueix de manera directa a l'augment de la qualitat de l'ensenyança.

En els darrers anys s'han desenvolupat estudis sobre els rols i les funcions del formadors (vegeu Killion i Harrison 1997). Aquesta progressiva identificació dels rols ha anat acompanyada d'investigacions entorn de les destreses, els coneixements i les actituds necessaris en un forma-

dor de formadors, com també de cursos i jornades d'estudis. Però com afirma Dominicé (1990), encara que s'hagin organitzat cursos, durant molt de temps no s'ha considerat necessària la formació pedagògica dels formadors d'adults.

Per això podem afirmar que la formació de formadors és encara un territori poc explicat i investigat, i els seus espais de reflexió són gairebé inexistents en la bibliografia pedagògica i en els diversos escenaris educatius públics i privats (Vaillant i Marcelo 2001). Podem dir, per tant, que en aquests moments no hi ha un acord entorn de la seva funció i, en conseqüència, es troben discrepàncies sobre la manera com s'han de formar i per a què.

La formació de formadors ha estat considerada com una actualització de continguts en una àrea de coneixement determinada. El que es planteja ara és descriure les competències que fan d'un formador un bon comunicador i un bon facilitador de l'aprenentatge autònom, la innovació i la reflexió de i en l'acció.

4.1. El concepte de competència dels docents

Que ens introduïm en el món de les competències en l'àmbit educatiu no és res de nou, és un concepte que s'ha treballat i es treballa àmpliament dins aquest àmbit. Enfront de la idea d'un ensenyament basat en competències s'han generat diverses instàncies de debat a favor i en contra, però per comprendre cap on es va des d'aquest plantejament, la clau, en primer lloc, és resoldre alguns interrogants inicials, com: què entenem per competència? Des de quina perspectiva la definim?

No és el mateix entendre «*competència*» des d'una perspectiva tècnica de l'educació, que està més lligada al món laboral i a la lògica productiva, que des d'una perspectiva més pràctica i *holística*, que vincula les competències a la persona (no al lloc de treball), que no només assumeix competències instrumentals i operatives sinó que, a més, s'hi sumen les competències personals i per a l'organització (Cano 2007).

En el camp de l'educació superior, Barnett (2001) dissenya una concepció alternativa de competència que va més enllà de les concepcions acadèmica (domini de la disciplina per part de l'estudiant) i operacional (interès de la societat en l'exercici per millorar el rendiment laboral). L'autor, seguint Habermas, proposa un nou enfocament quan situa la competència en l'experiència total en el món dels éssers humans. Per això rescata el concepte «*món de la vida*», en el qual la competència inclou conceptes com el coneixement reflexiu, el diàleg, l'anàlisi, la metacrítica, el metaaprenentatge, la comunicació dialogística i l'avaluació per consens, entre d'altres.

Le Boterf (1995) realitza la mateixa anàlisi referida al món de la persona treballadora i situa la competència en la cruïlla de tres àmbits: la persona (biografia i socialització), la situació professional (ergonomia) i la situació de formació (processos de formació contínua).

Le Boterf, Barzucchetti i Vicent (1993) ens ofereixen tot un seguit de característiques d'aquest concepte, que s'emmarquen perfectament en aquesta nova dimensió: afirmen que la competència té lloc quan els exalumnes saben transferir al lloc de treball, de manera efectiva i quan és hora, els coneixements que han adquirit durant la seva formació. D'acord amb això podem afirmar que haver assolit unes capacitats no significa necessàriament ésser competent. I ésser competent suposa una reiteració d'accions positives i eficaces; un individu demostra la seva competència quan és àgil i operatiu, no quan ha realitzat bé una tasca determinada.

Le Boterf (1991) afirma que competència és el conjunt de sabers, tècniques i aptituds que són directament útils i aplicables en el context particular d'una situació de treball. La competència necessita l'acció per manifestar-se; d'aquesta manera es diferencia del saber. La competència és saber fer, saber actuar. Es realitza mitjançant l'acció: «*No hi ha altra competència que la competència en acte*» (Le Boterf 1995, pàg. 16).

Des d'una perspectiva pràctica de l'educació, ens identifiquem amb la concepció de competència que l'assumeix des de la complexitat, on es combinen i interactuen coneixements, procediments i actituds per donar resposta a una situació real immersa en un context concret.

En aquest terreny rescatam la proposta que fa Perrenoud quan defineix la competència com una «*aptitud per enfrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament*» (Perrenoud 2001, pàg. 509).

Quan ens referim a competències fem referència a una acció, una acció complexa que posa en joc una multiplicitat de recursos de la persona, que fa a totes les seves dimensions, com la cognitiva, la psicosocial, l'afectiva, la motriu, etc.

També és important assumir la competència com una acció que és lluny de ser una execució mecànica. És a dir, implica una activitat que ocorre després de la interacció dialèctica entre teoria i pràctica. Cano (2007) afirma que des de la dimensió aplicativa de la competència es tradueix a transferir els coneixements a les diverses i canviants situacions de la pràctica, i aquestes al seu torn, ofereixen oportunitats per modificar i actualitzar els coneixements anteriorment adquirits.

Un altre tret important que defineix una competència és la idea d'actuar eficaçment en un context o un escenari determinat, és a dir, que importa la manera com s'actua, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa (Zabala i Arnau 2007).

Podem acordar, com afirma Zabala i Arnau (2007), que són accions eficaces davant situacions i problemes de diferent tipus, al mateix temps que intenten donar resposta als problemes que plantegen aquestes situacions. En aquest sentit, un cop demostrats la disposició i el sentit per a la resolució dels problemes plantejats, cal dominar els procediments, les habilitats i les destreses que implica l'acció que s'ha de dur a terme.

Així, perquè aquestes habilitats arribin a port s'han de realitzar sobre uns objectes de coneixement, és a dir, uns fets, uns conceptes i uns sistemes conceptuals i tot això s'ha de fer de manera interrelacionada: l'acció implica integració d'actituds, procediments i coneixements. En aquest sentit ens acostem a un professional docent que es constitueix com un pràctic reflexiu i crític.

Un docent competent que, compromès amb la seva professió, sap, en un context complex, configurar cada situació educativa i sap resoldre de manera coherent i crítica la seva intervenció. Per tant, és aquell que té la capacitat de problematitzar la realitat i és conscient de les diferents valoracions que impliquen les diverses concepcions (Cano 2007).

Si ens situem en una realitat més propera, la formació de formadors s'enfronta a múltiples desafiaments que es relacionen, d'una banda, amb un macrocontext, que es caracteritza pels continus canvis que genera una societat globalitzada i basada fonamentalment en el coneixement i la informació i, d'altra, amb un microcontext configurat pels desafiaments que es desprenen del procés pel qual travessa el sistema educatiu de l'Estat espanyol amb la implantació

de l'ensenyament per competències i l'augment important del fracàs escolar, entre uns altres aspectes.

Els docents han de tenir i saber desenvolupar un seguit de competències (pedagògicodidàctiques) que permeten facilitar els processos d'aprenentatge autònoms i significatius; els professors, per tant, també hem de saber, conèixer, seleccionar, utilitzar, avaluar, perfeccionar i recrear o crear estratègies d'intervenció didàctica efectives en un context definit.

En aquesta xarxa complexa en la qual estan immersos els docents, quines són les competències necessàries per desenvolupar un ensenyament que se centra en l'aprenentatge dels alumnes? Quines competències professionals són necessàries en el marc d'un procés d'ensenyament-aprenentatge practicoreflexiu? Aquesta recerca pretén analitzar, a partir de les aportacions dels agents implicats, les competències que requereixen els formadors de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva.

4.2. El formador practicoreflexiu

L'enfocament practicoreflexiu sorgeix com a crítica a la racionalitat tècnica i pretén ser una opció que faci possible la formació d'un nou professor com a professional que s'enfronta amb situacions complexes, canviants, incertes i conflictives (Pérez Gómez 1992, 412). L'eix central d'aquest enfocament és la reflexió i l'ensenyament reflexiu, conceptes que en l'actualitat es poden trobar amb més o menys mesura en pràcticament totes les respostes formatives.

Schön i Zeichner són, sens dubte, els autors que en les darreres dècades més han influït sobre el concepte de reflexió (encara que aquest darrer el situam en el marc de l'orientació sociocrítica), però també és obligat esmentar autors que prèviament ja havien fet aportacions importants: Habermas (1982) o Mezirow (1981). Entre ells, ens interessa destacar Dewey (1930), que va fer una de les primeres aportacions a favor de l'ensenyament entès com a activitat pràctica, i en va deixar constància amb el seu conegut principi pedagògic *learning by doing* (aprendre fent), superat l'arcaic *teaching by telling* (ensenyar dient). Per a aquest autor, la reflexió és un procés en el qual s'integren actituds i capacitats en els mètodes d'investigació i, per tant, el coneixement de la realitat sorgeix de l'experiència mateixa (Pérez Gómez 1992, 413).

La reflexió, segons Dewey, no és un conjunt de passos o procediments específics que hagin de seguir els professors. Al contrari, es tracta d'una forma d'afrontar els problemes i respondre-hi amb intuïció, emoció i passió; per tant, és una tasca difícil de delimitar de manera precisa i d'aquí la dificultat per ensenyar-la com un conjunt de tècniques que puguin usar els docents (Zeichner 1993, 46). L'autor defineix el procés de reflexió amb les paraules següents:

«[...] nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y meramente rutinaria. Formulado en términos positivos, el razonamiento nos permite dirigir nuestras acciones de forma previsible y planificar según los fines a la vista o los objetivos de los cuales somos conscientes [...]. Nos permitimos saber qué pretendemos cuando actuamos» (Dewey 1930, 12).

Schön (1992; 1998) és un dels autors que han tingut més difusió i influència en el desenvolupament de l'enfocament reflexiu. Aquest autor proposa una nova epistemologia de la pràctica, oposada totalment a la visió positivista d'acció racional. Segons Schön, el professional no actua seguint la lògica instrumental de la racionalitat tècnica, sinó al contrari, el professional és un «*pràctic reflexiu*» l'acció del qual es fonamenta en un coneixement pràctic i tàcit, que s'activa durant l'acció i en el qual es distingeixen tres components: (a) coneixement en l'acció, (b) reflexió en l'acció i (c) reflexió sobre l'acció i sobre la reflexió en l'acció (Oliver 2007).

5. Metodologia

Per aproximar-nos a les competències que ha de tenir un formador de formadors hem partit de l'experiència de les persones que intervenen en el procés de formació de formadors, n'hem analitzat les visions i hem posat en contacte les opinions i les percepcions de tots els agents, a partir de les quals hem realitzat una categorització de les seves aportacions per extreure'n el mapa competencial.

Ens situam, per tant, en una recerca de tipus qualitatiu i el mètode que hem utilitzat és la fenomenografia, que recerca les maneres, qualitativament diferents, amb què les persones (en aquest cas tots els agents implicats en la formació dels formadors de docents) experimenten, conceptualitzen, perceben i entenen els fenòmens que es produeixen al seu voltant (Marton 1981; 1990). Aquesta metodologia ens facilita informació sobre la manera com l'individu percep la realitat i en fa interpretacions qualitatives sempre basades en continguts.

La metodologia fonomenogràfica es basa en la categorització de les aportacions de les persones que ens faciliten informació, les quals són la base de la investigació que es realitza. Quan, com a investigadors, estudiam i classifiquem les diferents descripcions d'un mateix fenomen, el que realment cercam són les característiques distintives i localitzam les diferents estructures de significat que ens aclareixen com les persones defineixen aspectes concrets de la realitat. D'acord amb això les categories finals de l'estudi i les seves descripcions seran les principals aportacions de la nostra investigació.

Per realitzar l'anàlisi interpretativa de les dades qualitatives hem utilitzat el mètode de comparació constant (MCC) a partir de Glaser i Strauss (1967). Aquesta metodologia ens ha permès classificar les dades en fragments o incidents³ en categories que segons va avançant el procés d'anàlisi es fan més explícites i definitives. Glaser i Strauss divideixen el procés d'anàlisi en quatre etapes: (1) comparació d'incidents aplicables a cada categoria, (2) integració dels incidents en cada categoria (primer provisionalment i finalment es van modificant les categories fins que es presenta el mapa definitiu), (3) delimitació de la teoria (els conceptes teòrics es relacionen amb els incidents) i (4) redacció de la teoria.

Aquest procediment ens ha permès generar inductivament els *constructes* teòrics configurats per les categories fenomenològiques (Marton, 1981 i 1990; Colén, 2005) que donen sentit a la realitat estudiada i es comparen amb els referents teòrics per tal de teoritzar la pràctica.

5.1. Recollida d'informació

En el present treball hem seleccionat les estratègies de recollida d'informació en funció de les necessitats del disseny de la recerca i, per tant, s'han prioritzat les dades que ens aporten els agents que intervenen en els grups de discussió.

S'han establert dos nivells d'anàlisi: (a) anàlisi documental i (b) grups de discussió.

Nivells d'anàlisi	Instruments de recollida de dades
Primer nivell	Anàlisi documental
Segon nivell	Grups de discussió

Taula 1. Instruments de recollida de dades segons el nivell d'anàlisi

³ Els autors utilitzen el terme *incidents* per referir-se als ítems de dades individuals, és a dir, oracions i paràgrafs fruitos de les intervencions dels informadors clau en els grups de discussió, que associam amb les categories.

a) Anàlisi documental

La recollida i l'anàlisi de diferents tipus de documents és una de les tècniques més utilitzades en la història de la investigació educativa i social.

L'anàlisi documental permet realitzar un primer acostament a la realitat de la formació, que es completa i relaciona després amb la informació recaptada en els grups de discussió.

b) Grups de discussió

El grup de discussió és una tècnica col·laborativa d'identificació i anàlisi de necessitats de formació àmpliament utilitzada en sectors educatius i socials perquè permet conèixer les necessitats que genera la pràctica educativa amb la finalitat de millorar-la. Aquest coneixement proporciona, a més d'una llista de problemes, un mapa en el qual s'identifiquen les necessitats, les relacions existents entre elles i, finalment, una prioritització d'aquestes necessitats (Callejo 2001; Canales i Peinado 1994; Krueger 1991).

Els grups de discussió es caracteritzen per la promoció de la participació dels implicats de manera motivadora i condicionada a un límit de temps i a un tema de conversa específic. Els participants hi acudeixen amb la voluntat de parlar i intercanviar opinions i hi aporten els seus punts de vista, idees, coneixements sobre el tema proposat. El dinamitzador condueix la sessió de forma respectuosa i deixa que el grup prengui la responsabilitat de desenvolupar l'activitat.

En l'estudi que presentam, els grups de discussió es realitzaren en agrupacions de caràcter reduït, conformats per un màxim de deu participants. En els grups es presentaren i contrastaren punts de vista i arguments sobre les qüestions prèviament plantejades i que cada participant tingué a disposició en una guia que se li va lliurar abans de començar la sessió. La tècnica de discussió en grup ens va permetre recaptar informacions plurals i àmplies sobre la realitat objecte d'anàlisi, de forma ordenada, àmpliament participativa i no directiva. La durada mitjana dels grups de discussió fou de 120 a 140 minuts.

Aquesta tècnica va permetre al grup elaborar una radiografia, al més rigorosa possible, de la situació que s'analitzava. Va suposar també una reflexió recurrent i organitzada amb un procés d'acostament gradual a l'anàlisi de cadascuna de les qüestions plantejades.

En el nostre cas realitzàrem grups de discussió amb les persones que intervenen en la formació de formadors a les Illes Balears, des de la perspectiva que els atorga la seva funció en el procés de formació. Es realitzaren cinc grups de discussió: un de format per directors de centres de professorat, un de format pels assessors de formació dels esmentats centres, un de format per formadors i dos de formats per professionals dels centres educatius de les Illes Balears (un de directors i un de professors).

Per tal que els grups de discussió fossin tan representatius com fos possible, dels agents de formació de formadors es varen seleccionar informadors clau d'acord amb els criteris següents:

Tipologies d'informadors per al grup de discussió de directors de centres de professorat (CEP)	
Tots els directors dels centres de professorat de les Illes Balears	Un grup de discussió amb directors de CEP
Tipologies d'informadors per als grup de discussió d'assessors de formació de centres de professorat (CEP)	
Representants del distints centres de professorat amb representació de les distintes illes i especialitats	Un grup de discussió d'assessors de formació dels CEP
Tipologies d'informadors per als grup de discussió de formadors	
Representants dels formadors del professorat de les Illes Balears amb representativitat dels distints nivells educatius i especialitats. A més foren seleccionats per la seva experiència en formació permanent del professorat	Un grup de discussió de formadors
Tipologies d'informadors per als grup de discussió de directors de centres educatius	
Directors de centres educatius amb representació de la titularitat (públics i concertats) i de les distintes illes	Un grup de discussió de directors de centres educatius
Tipologies d'informadors per als grup de discussió de professorat de centres educatius	
Representants dels professors amb representació de la titularitat (públics i concertats) dels distints nivells educatius i de les distintes illes	Un grup de discussió de professorat

Taula 2. Tipologies d'informadors clau per a cada grup de discussió

A la taula següent es presenten les composicions dels grups de discussió tal com es realitzaren (vegeu l'annex II on figuren els noms de les persones participants):

Grup de discussió	Participants
DIRECTORS DE CEP	Director del CEP d'Inca
	Director del CEP de Manacor
	Director del CEP de Menorca
	Directora del CEP d'Eivissa
	Director del CEP de Palma
	Exdirectora del CEP de Menorca

Grup de discussió	Participants
ASSESSORS DE CEP	Dos assessors del CEP de Manacor
	Dos assessors del CEP de Palma
	Un assessor del CEP de Menorca
	Un assessor del CEP d'Inca
	Un assessor del CEP d'Eivissa
Grup de discussió	Participants
FORMADORS	Un assessor de secundària (Ciències Socials)
	Un assessor de secundària (Biologia)
	Un assessor de secundària (Física i Química)
	Dos assessors d'educació primària
	Un assessor d'educació infantil
Grup de discussió	Participants
DIRECTORS DE CENTRES EDUCATIUS	Tres directors de centres de primària públics
	Dos directors de centres de secundària públics (Mallorca)
	Un director de centre de secundària públic (Menorca)
	Un director de centre concertat de primària i secundària
Grup de discussió	Participants
PROFESSORAT DE CENTRES EDUCATIUS	Dos professors de centres de secundària públics
	Un professor d'educació infantil de l'ensenyament públic
	Dos professors d'educació primària de l'ensenyament públic
	Dos professors de centres de primària i secundària concertat

Taula 3. Composició dels grups de discussió

Les reunions dels grups de discussió es realitzaren entre els dies 4 de juliol i 21 de setembre de 2006, d'acord amb el calendari següent:

Grup de discussió	Data de realització
Informadors clau directores de CEP	10 de juliol de 2006
Informadors clau assessors de CEP	15 de setembre de 2006
Informadors clau formadors	21 de setembre de 2006
Informadors clau directores de centres educatius	4 de juliol de 2006
Informadors clau professorat de centres educatius	6 de juliol de 2006

Taula 4. Dates de realització dels grups de discussió

El desenvolupament dels grups es va realitzar d'acord amb els criteris següents:

a) En relació amb la delimitació de la temàtica

Per facilitar la participació i coordinar les aportacions, es va delimitar la temàtica en les qüestions prioritàries següents, sense que això suposàs exclusió de les apreciacions que volgués incorporar cada participant lliurement:

- A partir de la vostra experiència i opinió, quina creieu que és la capacitat d'incidència del formador en els processos de desenvolupament del professorat i dels centres?
- A partir de la vostra experiència i opinió, per aconseguir millores en el treball dels equips docents, un formador:
 - a. Què ha de saber?
 - b. Què ha de saber fer?
 - c. Quines actituds ha de manifestar?
- A partir de la vostra experiència i opinió, quines són les limitacions (de la institució, del centre, de l'assessor, de la temàtica...) que té un assessor que posin en perill l'èxit de la intervenció?
- A partir de la vostra experiència i opinió, creieu que aquest conjunt de coneixements i habilitats es pot aprendre? Com?
- Qualsevol altra qüestió que es vulgui afegir sobre aquesta temàtica.⁴

b) En relació amb la confidencialitat de la sessió

⁴ A l'annex I es presenta el caràcter de les intervencions i la distribució temporal dels grups de discussió.

L'equip investigador es va comprometre a no identificar públicament els participants amb l'opinió exposada. No obstant això, comunicà que a l'hora de presentar les conclusions de l'estudi es faria constar la relació de persones participants i la seva tasca professional.

c) En relació amb el desenvolupament de la sessió

1. Cada sessió va comptar amb una persona coordinadora o moderadora i un secretari.
2. La sessió fou enregistrada amb gravadora, la transcripció de la qual es va posar a disposició dels components del grup.
3. Es realitzà una primera ronda d'intervencions dels participants. L'ordre de les intervencions es determinà abans de començar la sessió, segons acord comú.
4. Tancat el primer torn, els participants hi intervingueren, amb les úniques limitacions d'haver de demanar la paraula i respectar les intervencions dels altres participants.
5. Es va realitzar una ronda final d'intervencions com a resum de les posicions del participants.

5.2. Anàlisi de la informació

La informació obtinguda amb els grups de discussió fou transcrita i analitzada des de la perspectiva de la fenomenografia i el mètode de comparació constant (MCC), tal com hem explicat anteriorment, amb l'objectiu d'entendre i interpretar la realitat tal com l'entenen els informadors clau i els experts que han participat en els grups de discussió.

Per a la realització de l'anàlisi de contingut s'ha utilitzat una metodologia similar a la que presenta Medina (2003), sempre tenint presents les aportacions de l'anàlisi documental realitzada al primer nivell d'anàlisi:

NIVELL	DIMENSIONS	ACCIONS
1	Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> — Segmentació del text — Identificació d'unitats de significat — Agrupació en categories descriptives
2	Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> — Construcció d'un sistema de nuclis temàtics emergents: metacategories — Anàlisi seqüencial i transversal de les categories i metacategories — Identificació de dimensions fenomenològiques

Taula 5. Metodologia per a la realització de l'anàlisi de contingut

La codificació dels textos es va realitzar amb l'ajuda del programa informàtic NUD IST per a Windows.

6. La categorització de les aportacions

A partir de la fase interpretativa s'ha construït una taula de dimensions, categories i subcategories, les quals foren comparades i completades amb el marc teòric fruit de l'anàlisi documental. La taula resultant, després d'haver realitzat tot el procés, es presenta a continuació:

DIMENSIONS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
1. Context de treball del formador	1. Característiques	1. De la institució
		2. De l'escola com a organització
		3. Del formador
		4. De la societat
		5. Del professorat
	2. Obstacles	1. De la institució
		2. De l'escola com a organització
		3. Del formador
		4. De la societat
		5. Del professorat
	3. Recursos	1. De la institució
		2. De l'escola com a organització
		3. Del formador
		4. De la societat
		5. Del professorat
2. Sabers del formador	1. Coneixements	1. Disciplinaris
		2. Pedagògics
		3. Organització i gestió
		4. Contextual
		5. Teoricopràctics
	2. Habilitats	1. Detecció de necessitats
		2. Planificació
		3. Implementació
		4. Avaluació
		5. Comunicació
		6. Gestió de relacions
		7. Investigació
	3. Actituds i valors	1. Intrapersonals
		2. Interpersonals

DIMENSIONS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
3. Aprenentatge dels sabers	1. Condicions	1. <i>Continguts</i>
		2. <i>Models</i>
		3. <i>Facilitats d'organització</i>
		4. <i>Implicació personal, grupal i institucional</i>
		5. <i>Motivació extrínseca i intrínseca</i>
		6. <i>Dedicació</i>
4. Incidència	1. Condicions	1. <i>Institucionals</i>
		2. <i>Personals</i>
		3. <i>D'organització</i>
	2. Tipus d'incidència	1. <i>Canvis de la pràctica</i>
		2. <i>Canvis conceptuals</i>
5. Situació laboral	1. Formació	1. <i>Inicial</i>
	2. Dedicació	2. <i>Permanent</i>

Taula 6. Dimensions, categories i subcategories

A continuació es descriuen les dimensions (precedides d'un dígit), categories (precedides de dos dígit) i subcategories (precedides de tres dígit) resultants de tot el treball d'anàlisi.

1. Context de treball

(on treballa el formador)

Aquesta dimensió està constituïda per totes les categories que descriuen i analitzen les característiques que configuren els entorns (contextos geogràfics, espais...) on es desenvolupa l'acció dels formadors.

1.1. Característiques

Descriu els aspectes que afecten, determinen, afavoreixen o dificulten el desenvolupament de l'impacte de l'acció formativa: des del sistema organitzatiu de la formació, des de les institucions educatives on es porta a terme la formació, des de les característiques personals, professionals i de la formació dels mateixos formadors i del professorat que hi participa i també des del context social tant proper com més general.

1.1.1. De la institució

Conjunt de característiques que provenen dels diferents organismes i/o agents institucionals que regulen, organitzen, gestionen i avaluen els plans de formació.

1.1.2. De l'escola com a organització

Conjunt de característiques que provenen del centre educatiu o escola a què pertanyen els participants en la formació.

1.1.3. Del formador

Conjunt de característiques que determinen i/o condicionen positivament o negativament la feina dels formadors en l'espai en el qual treballen.

1.1.4. De la societat

Conjunt de característiques socials que faciliten o entorpeixen que es porti a terme adequadament la formació.

1.1.5. Del professorat

Conjunt de característiques que té l'espai en el qual l'usuari rep la formació i incideixen positivament i/o negativament en l'impacte de la formació.

1.2. Obstacles

Descriu els aspectes que dificulten o entorpeixen les activitats de formació: des del sistema organitzatiu que gestiona la formació, des de la institució en la qual es porta a terme la formació, des dels mateixos professionals que imparteixen la formació i des del professorat que rep la formació.

1.2.1. De la institució

Conjunt d'obstacles que provenen del sistema educatiu que planifica la formació i que en dificulten l'organització, la gestió i l'avaluació.

1.2.2. De l'escola com a organització

Conjunt d'obstacles que emanen del centre educatiu o l'escola on treballa el professorat usuari de la formació.

1.2.3. Del formador

Conjunt d'obstacles que té o troba el formador en l'espai en el qual efectua l'activitat de formació.

1.2.4. De la societat

Conjunt d'obstacles que originen els grups socials derivats del context en el qual es porta a terme la formació.

1.2.5. Del professorat

Conjunt d'obstacles que té i/o troba el professorat en l'espai en què fa la formació i que determina un funcionament adequat.

1.3. Recursos

Descriu els diferents recursos que tenen els sistemes organitzatius i les institucions, els recursos i les estratègies que tenen i/o utilitzen els formadors, els recursos que té la societat en la qual impacta la formació i els recursos o estratègies que té el professorat que rep la formació com també l'ús que en fa.

1.3.1. De la institució

Conjunt de recursos que tenen i aporten les institucions i la forma en què els els ofereixen i/o presenten.

1.3.2. De l'escola com a organització

Conjunt de recursos de què gaudeix el centre educatiu o l'escola, l'ús que en fa i la incidència que tenen sobre l'organització del centre i sobre els receptors i usuaris.

1.3.3. Del formador

Conjunt de recursos, tècniques i estratègies amb què compta el formador i l'optimització que en fa en fer la formació i, fins i tot, per organitzar la seva pròpia feina.

1.3.4. De la societat

Conjunt de recursos que té la societat en la qual es fa la formació i que possibilita que la formació es porti a terme de manera adequada.

1.3.5. Del professorat

Conjunt de recursos que té el professorat per fer la formació i l'ús que en fa.

2. Sabers del formador

(allò que sap el formador)

Aquesta dimensió és constituïda per totes les categories que descriuen i analitzen el conjunt de coneixements, habilitats i actituds amb què compta el formador per poder desenvolupar la seva tasca.

2.1. Coneixements

Describeix el conjunt de sabers del formador, que inclouen conceptes, fets, principis, teories...

2.1.1. Disciplinaris

Conjunt de sabers relacionats amb les disciplines científiques, àrees de coneixement i temàtiques.

2.1.2. Pedagògics

Conjunt de sabers relacionats amb la teoria de l'educació, les ciències de l'educació i concepcions o corrents pedagògics i didàctics.

2.1.3. D'organització i gestió

Conjunt de sabers relacionats amb estructures d'organització, de comunicació i de relació per tal d'assolir objectius formatius.

2.1.4. Contextuals

Conjunt de sabers relacionats amb la realitat del docent o del formador, amb allò que envolta el

fet o acte formatiu.

2.1.5. Teoricopràctics

Conjunt de sabers que relacionen el coneixement teòric amb la pràctica educativa del docent.

2.2. Habilitats

Conjunt de sabers del formador relacionats amb l'aplicació dels coneixements.

2.2.1. Detecció de necessitats

Conjunts d'estratègies que faciliten o permeten la detecció i la definició de necessitats.

2.2.2. Planificació

Conjunts d'estratègies d'anàlisi i estructuració de la informació de la detecció de necessitats, formular objectius i preveure accions, activitats i recursos per tal de donar resposta formativa i/o organitzativa a les necessitats.

2.2.3. Implementació

Conjunt d'estratègies per dur a la pràctica o per desenvolupar el que s'ha planificat.

2.2.4. Avaluació

Conjunt d'estratègies que permeten observar si allò que s'ha planificat s'ha assolit o no i esbrinar les causes per les quals s'han assolit o no els objectius planificats.

2.2.5. Comunicació

Conjunt d'estratègies per les quals el receptor rep els missatges que l'emissor ha volgut transmetre.

2.2.6. Gestió de relacions

Conjunt d'estratègies que optimitzen les relacions entre diferents membres o grups per tal de facilitar l'assoliment dels objectius prevists.

2.2.7. Investigació

Conjunt d'estratègies d'investigació sobre la realitat educativa per tal de conèixer i millorar la intervenció docent.

2.3. Actituds i valors

Conjunts de sabers relacionats amb l'ésser, com valors, creences...

2.3.1. Intrapersonals

Conjunt de valors i d'actituds pròpies relacionats amb l'autoimatge d'un mateix.

2.3.2. Interpersonals

Conjunt de valors i d'actituds que tenen a veure amb les pautes i els rols de relació amb els altres.

3. Aprenentatge dels sabers

(com aprèn el formador)

Aquesta dimensió és constituïda per totes les categories que descriuen i analitzen els condicionants que faciliten o dificulten un aprenentatge eficient per part del formador.

Fa referència a tot allò que un formador és capaç d'aprendre i, al mateix temps, a la manera o als factors que poden intervenir perquè aquest aprenentatge es tingui lloc de manera correcta.

3.1. Condicions

L'aprenentatge es pot donar de diverses maneres. Hi pot haver diversos factors o condicions que intervenen en aquest procés i que poden afectar la manera en què es donen aquests aprenentatges. S'ha de tenir en compte, per tant, el conjunt d'accions, situacions, circumstàncies, aptituds o disposicions que s'han de donar perquè es doni un adequat aprenentatge dels sabers.

El procés d'aprenentatge es pot veure influït, per:

3.1.1. Continguts

És tota aquella matèria que un formador ha d'incorporar perquè es doni l'aprenentatge.

3.1.2. Models

Es tracta del conjunt de creences, principis i orientacions conceptuals respecte de la naturalesa i els objectius de la formació, com també de les estratègies metodològiques amb què s'imparteix la docència. Serveixen perquè el formador tingui un entorn formatiu mitjançant el qual pugui adquirir nous coneixements.

3.1.3. Facilitats d'organització

Són totes aquelles situacions o accions facilitadores de l'aprenentatge dels sabers.

3.1.4. Implicació personal, grupal i institucional

Fa referència a la dedicació que persones, grups o institucions posen envers un projecte o acció i que, segons el grau amb què es doni, pot afavorir o dificultar l'adquisició de sabers.

3.1.5. Motivació extrínseca i intrínseca

És tot allò que ens impulsa a fer o actuar, i tant pot tractar-se d'una necessitat com d'una inquietud, compromís o obligació. La motivació intrínseca es dona quan allò que ens mou a actuar és la satisfacció que ens proporciona en si l'activitat que fem, mentre que amb l'extrínseca actuam amb l'objectiu d'aconseguir alguna cosa en concret.

3.1.6. Dedicació

Fa referència a la inversió de temps, o a la implicació personal de cada formador en el seu aprenentatge. Una major implicació suposarà un augment de la qualitat de la seva feina, així com una baixa implicació suposarà un desinterès envers la tasca.

4. Incidència

(quin nivell d'incidència té el formador de formadors)

Aquesta dimensió és constituïda per totes les categories que determinen el nivell d'influència de la formació de formadors sobre els usuaris. Aquesta influència és determinada per condicionants de (a) la institució que desenvolupa el procés formatiu, (b) la persona usuària de la formació i (c) l'organització on aquesta desenvolupa la seva tasca professional.

D'altra banda, la capacitat d'influència de la formació de formadors pot provocar: (a) canvis en la pràctica professional del docent i/o (b) canvis en les concepcions i els plantejaments teòrics del professional en formació.

4.1. Condicions

Conjunt d'accions i circumstàncies que limiten o potencien el nivell d'incidència de la formació de formadors. Aquestes poden ser generades per (a) la institució que desenvolupa el procés formatiu, (b) la persona usuària de la formació i (c) l'organització on aquesta desenvolupa la seva tasca professional.

4.1.1. Institucionals

Conjunt d'accions i circumstàncies de la institució que desenvolupa el procés formatiu, les quals limiten o potencien el nivell d'incidència de la formació de formadors.

4.1.2. Personals

Conjunt d'accions i circumstàncies de la persona usuària de la formació de formadors, les quals limiten o potencien el nivell d'incidència de la formació de formadors.

4.1.3. D'organització

Conjunt d'accions i circumstàncies de l'organització en la qual el docent en formació realitza la seva tasca professional, que limiten o potencien el nivell d'incidència de la formació de formadors.

4.2. Tipus d'incidència

La influència de la formació de formadors sobre el professional en formació pot ser diversa. En primer lloc pot provocar: (a) canvis en la pràctica professional del docent i/o (b) canvis en les concepcions i plantejaments teòrics del docent en formació.

4.2.1. Canvis en la pràctica

El conjunt de millores que el docent en formació incorpora en la seva pròpia pràctica professional

4.2.2. Canvis conceptuals

La reestructuració de les estructures mentals del docent pel que fa a les concepcions i als plantejaments teòrics necessaris per exercir la docència.

5. Situació laboral

Aquesta dimensió és constituïda per totes les categories que descriuen i analitzen les característiques que configuren la formació, la dedicació, els lligams institucionals i l'autonomia professional dels formadors.

5.1. Formació

Fa referència a la formació inicial i permanent dels formadors.

5.1.1. Formació inicial

Percepció de l'existència de la necessitat d'una formació inicial per desenvolupar la tasca formadora.

5.1.2. Formació permanent

Formació per al desenvolupament professional i personal del formador.

5.2. Dedicació

Describeix la dedicació i la disponibilitat que ha de tenir un formador.

7. Anàlisi interpretativa

A continuació presentem l'anàlisi interpretativa de les aportacions dels informadors clau que han participat en els grups de discussió (vegeu les persones participants a l'annex) i del procés de comparació de categorització i de relació amb la teoria.

En l'informe que es presenta s'han utilitzat fragments de les intervencions dels participants per posar en evidència les visions i les percepcions manifestades. Per tal de preservar l'anonimat de les persones participants s'ha utilitzat una codificació, que respon als criteris següents:

- Director CEP (grup de discussió de directors de CEP) + una lletra que distingeix cada una de les persones participants.
- Assessor (grup de discussió d'assessors de CEP) + una lletra que distingeix cada una de les persones participants.
- Formador (grup de discussió de formadors) + una lletra que distingeix cada una de les persones participants.
- Director centre (grup de discussió de directors de centres educatius) + una lletra que distingeix cada una de les persones participants.
- Professor (grup de discussió de professors) + una lletra que distingeix cada una de les persones participants.

L'anàlisi es presenta d'acord amb la taula de dimensions, categories i subcategories presentada a l'apartat anterior, i per mantenir la coherència es mantenen les numeracions presentades en l'apartat 6 «*Les categories de les aportacions*».

1. Context de treball del formador

En l'apartat de context de treball del formador analitzarem les característiques, els obstacles i els recursos referents a aquests cinc àmbits:

- La institució (administració educativa)
- L'escola com a organització
- L'assessor de formació i el formador de formadors
- La societat
- El professorat

1.1. Característiques

1.1.1. De la institució

1.1.1.1. Del sistema educatiu de les Illes Balears

Tant els formadors com els directors de centres educatius, en definir les característiques institucionals pel que fa a la formació del professorat, es qüestionen l'actual sistema educatiu i el model de formació del professorat existent, tant pel que fa a la formació inicial com a la del professorat principiant i a la formació permanent.

D'acord amb això, els informadors clau ens dibuixen un context de treball del formador en què la institució no ha posat els elements normatius ni organitzatius; aquest fet dificulta que els docents es puguin formar i que els formadors i els gestors de la formació puguin realitzar la seva tasca amb garanties de qualitat.

La institució educativa al cap i a la fi és la responsable de tota la gestió educativa:

«Crec que un dels protagonistes del perill és la institució educativa, que té responsabilitats en els àmbits d'educació» (director centre C).

Es qüestiona el funcionament de la institució en general destacant que a l'ensenyament públic hi ha una manca de criteris, d'actuacions i de línies mestres:

«A la pública [...] estam realment desprotegits de criteris i d'actuacions, i aquesta és una prèvia a la formació inicial, perquè, clar, si realment no posam unes línies mestres de què feim i per què hi estam, tota la resta...» (formador A).

1.1.1.2. De la formació del professorat en general

Els informadors clau denuncien la inexistència d'un model i demanden un replantejament del model formatiu a les Illes:

«Una altra qüestió, relacionada amb aquesta, seria que no hi ha un programa marc. Vull dir, s'ha fet molta feina de formació aquests darrers anys, però jo noto a faltar que la formació contínua no sigui allò que la formació demanda en aquell determinat moment, sinó diguéssim, unes perspectives de futur importants. En tenir determinats perfils de docents, en funció de les necessitats del col·lectiu on fan feina» (formador A).

«Jo crec que sí que ens hem de replantejar, i també, que les nostres modalitats formatives, no totes donen resposta a la formació, crec que una formació a centres amb vuit hores de ponència, per exemple, està molt tancat, hauríem de reflexionar molt bé davant quin centre estam, davant quin equip, quina estabilitat de docents té, poder fer un projecte de X any, i poder-lo dur a terme. Fer un seguiment, fer una aplicació, però no un cosa d'un any, després un altre any i després demanen una altra cosa d'un any» (assessor F).

«No sabem estendre determinades innovacions a altres centres, i no tenim ni idea de fer-les generals a tota una regió concreta, una regió, un Estat, una autonomia, digueu-li cada un el que li vulgui dir, no? Per què, això? Jo crec que, en principi, és per la manca d'un model» (director centre G).

Les crítiques a la manca de model es concreten en propostes sobre la manera com s'hauria de configurar la formació. Els participants als grups de discussió proposen les característiques de la formació següents:

1. Formació obligatòria, gratuïta, permanent i en horari lectiu.

«Jo crec que hauríem d'anar cap a un model amb quatre característiques bàsiques: una que la formació hauria de ser obligatòria, gratuïta, permanent i en horari lectiu. Clar, és que això se'ns ha oblidat, i no sé per què se'ns oblidava, i ja ningú ho reivindica, i tampoc no sé per què ha de ser així» (director G).

«Aprofitaré per recolzar les paraules que deia n'E, atrevides, que recolzam i ha recolzat algú, en horari lectiu. Si recorden els companys que hem coincidit a un curs de directors, jo mateix apuntava que la formació d'aquell curs que fèiem havia de ser, no vaig ser tan atrevit com n'E, i vaig dir part en horari lectiu, part en horari no lectiu» (director A).

2. Formació descentralitzada i adaptada al context i a les necessitats, sense oblidar els objectius globals de l'ensenyament:

«La següent característica d'aquest model seria que ha de ser un model descentralitzat, és a dir, no podem fer cafè per a tots, el cafè per a tots ha estat un fracàs, perquè el que no li agrada el cafè no el beu i el tira, i això ens ha duit molts de problemes. Farem reforma per a tothom, farem constructivisme per a tothom, farem idees prèvies per a tothom, (ara tothom demana idees prèvies, però no té ni idea del que són idees prèvies, ni de per què serveixen). Per tant, ha de ser descentralitzada, és a dir, adequada al context determinat, però a la vegada ha de tenir una característica universal, universal en el sentit que formam part d'un món globalitzat, no en el sentit econòmic, sinó en el sentit social, i això també ho oblidam amb molta facilitat» (director centre G).

3. Formació i assessorament entre professorat de distints centres, etapes, nivell d'experiència i àmbits educatius: professor novell o en pràctiques/professor experimentat/assessor de CEP/professor d'Universitat, amb la qual els distints professionals s'enriquissin uns els altres:

«I la tercera característica d'aquest model crec que seria que hem de potenciar, per una banda, evidentment, la formació al centre, i per altra banda, paral·lelament a la formació en centre

també hem de potenciar la formació en equips interdisciplinaris, intercentres amb professors de CEP, universitats, i estudiants de carreres de ciències de l'educació, perquè ja està bé de caminar en paral·lel per vies que ens podrien dur a confluïr fàcilment. És a dir, resumint, la formació en aquests equips interdisciplinaris, a nosaltres ens podria permetre que un estudiant estigui fent pràctiques mentre nosaltres, els que ja estam en actiu: ja hem ensenyat a aquella persona com ha de controlar aquell grup; aquella persona està fent pràctiques i nosaltres, alhora, ens formam en l'assessorament i el suport del professor de la Universitat, que alhora també aprèn, perquè... molts de professors de la Universitat, amb tots els respectes i perdons, no tenen ni idea del que està passant amb les aules actuals. Per tant, si no tenim aquest model una mica definit, jo crec que no podem anar a massa bandes» (director centre G).

L'actual sistema de desenvolupament professional i de millora de la professió hauria d'afrontar de forma seriosa la necessitat de formar-se de forma permanent per part dels docents, deixant aquesta qüestió a la responsabilitat individual dels docents. D'altra banda, l'esforç individual per millorar la funció docent és poc reconegut per l'administració en el sentit que reconeix cursos de formació moltes vegades no vinculats al canvi real:

«Un altre problema que jo crec que és molt important, és que no està clar per què formam, per a què i per qui [...], quina necessitat hi ha de formar-nos, quina necessitat tenen els docents. Per una banda, ningú els està demanant jeràrquicament que es formin, si ho fan individualment, ningú els reconeix aquest esforç, que realment és un esforç. I per tant, i després tampoc està clar si lo de tota la vida és lo que han de fer i lo que preval, o han de canviar i per què han de canviar, perquè els canvis són molt difícils» (formador C).

1.1.1.3. De la formació inicial dels mestres d'educació infantil i primària

Es destaquen mancances en la formació inicial del professorat d'educació primària de manera que no prepara els futurs docents per exercir la seva tasca amb garanties:

«Quan arriba un professor d'Educació Física a la meua escola [...] i llavors t'arriben, i et diuen [...] què he de fer? M'ho diràs, què he de fer? [...] També té a veure amb la formació inicial, indubtablement» (formador D).

Es posa en qüestió el nivell de formació inicial dels docents mateixos i es destaca que els actuals plans d'estudis no són adequats per a la formació que necessiten els futurs docents:

«Sobre les limitacions [...]. Els plans educatius, la formació moltes vegades, que es dona a la Universitat» (director centre A).

«Yo creo que una limitación clara será la formación inicial que haya recibido [...] los que están formando parte de la institución» (assessor B).

Els formadors i els professors de la Universitat haurien de provocar l'entusiasme, a més de la professionalitat, i haurien d'aclarir què significa la funció docent:

«Als formadors que formen els estudiants de magisteri, per també formadors de formadors, haurien de tenir aquesta actitud, incideixo, entusiasta i contagiosa que, alhora provocarà entusiasme i contagi als que ho hagin de fer [...] que deixessin clar què significa l'exercici docent a la funció pública» (director centre A).

Moltes competències bàsiques que ha de tenir un docent no es treballen a la formació inicial:

«El docent es comunica oralment amb els alumnes; aquesta és la primera qüestió. Com es formen oralment? Vull dir, jo, se m'acut ara sense haver-m'ho preparat ni res, vull dir, aquest primer handicap. Hi ha gent que no sap dir ni dues paraules» (formador A -21).

«Per exemple amb els practicants que vénen de les escoles, ens adonam que moltes vegades també els falta... moltes coses no les saben» (director centre D).

1.1.1.4. De la formació inicial del professorat d'educació secundària

Així mateix es critica l'actual (i de fet, el futur) sistema de formació inicial de professorat, que manté un sistema successiu (llicenciatura més CAP, o grau més màster) i no simultani, de manera que els nous llicenciats o graduats, tot i que la majoria es dedicaran a la docència, no reben cap formació pedagògica fins que acaben la formació de llicenciatura o de grau:

«La majoria de persones que estudien Història, la seva sortida és professor, i a vegades, aquesta tendència de la Universitat, que és la principal institució de formadors de formadors, per no dir gairebé l'única, té una tendència a ignorar que la gent, normalment, els seus alumnes, la gran majoria surten i seran professors. I aquests formadors de formadors de lo únic que saben és de la seva matèria» (professor B).

En la formació del professorat d'educació secundària les pràctiques han de tenir un paper molt més important del que tenen fins ara, tant en la formació inicial com en la formació de professorat novell:

«Dues coses molt importants de la formació inicial del professorat són les pràctiques del CAP, i una altra [...] la fase de pràctiques de quan s'han aprovat les oposicions. Aquestes dues fases, als instituts almanco, no sé a les escoles de primària, quasi quasi es pot dir que són un tràmit burocràtic. Per tant, la fase més important d'aquests dos processos que formarien part d'això, no ens les creim» (formador B).

És fonamental tenir en compte la formació del professorat d'educació secundària amb vista a fer que pugui desenvolupar les tasques de tutor:

«El principal problema és, entre altres, la formació de tutors. Sabeu que quan un alumne fa el CAP, arriba a l'institut i té un tutor, idè la formació d'aquest tutor és fonamental, per tal que aquest alumne pugui aplicar dins l'aula aspectes que noltros veim en la teoria» (professor B).

En la formació inicial s'hauria de millorar la tutoria, sempre a partir d'autèntics equips en el marc d'un model formatiu coherent:

«En la formació inicial, evidentment, hi ha un element substancial, que seria la formació a través d'autèntics equips, és a dir, que, a part del formador dels formadors, el que forma part dins un sistema de formació, dins un CAP, o dins lo que sigui, idè lògicament és que hi hagi uns tutors ben seleccionats, que treballin en equip, que dins l'equip de formació hi hagi una bona coordinació, i que tots treballin més o manco dins un model coherent» (formador F).

Pel que fa a la formació inicial del professorat d'educació secundària, destaca la manca de diferenciació de competències entre els CEP i l'ICE:

«El CEP no està per formar professors en didàctica, això ho ha de fer la Universitat. El CEP està per fer la formació contínua del professorat, per tant, no és una funció del CEP [...] la formació inicial del professorat és competència de la Universitat, en concret de l'ICE» (professor D).

1.1.1.5. De la formació permanent del professorat

Es detecta la manca d'un programa marc de formació contínua:

«Jo crec que falta un programa marc de formació contínua» (formador A).

Es posa de manifest que un model de formació amb criteris qualitatius no ha interessat mai cap administració:

«L'educació no interessa gairebé ningú, però... La formació! De la que discutim aquí, amb uns criteris qualitatius, això no s'ho ha plantejat ningú mai, i si s'ho ha plantejat algú alguna vegada, ha estat eradicat d'arrel, les intencions que hi ha hagut de, per exemple, llençar un model com el que jo explicava abans. Ha estat eliminat, destruït, eradicat d'arrel» (director centre G).

Tot i els molts anys d'existència dels CEP, els mestres i professors han de seguir resolent els problemes sense comptar amb un veritable assessorament:

«I crec que moltíssims de mestres i professors han d'aprendre a resoldre aquestes coses amb l'experiència pròpia. És trist que després de tants anys de CEP de formadors, i vengui a donar voltes als formadors, cada mestre hagi d'aprendre a resoldre aquell conflicte ell, basat en la seva experiència» (formador B).

En la formació permanent s'haurien de potenciar els models d'assessorament entre iguals, els quals actualment no són potenciats per part de l'administració:

«Jo crec més en els processos de formació entre iguals, en els quals el formador passa a un lloc una mica més secundari, de dinamitzador, etc. La meua experiència personal, com a professor més que com a formador, és que allò que més m'ha influït a mi, que més m'ha marcat com a professor, és allò que jo he après treballant amb companys, amb alguns d'ells fa més de vint anys que hi faig feina, amb un grup que tenim de... fa onze anys que feim feina, i la veritat és que ara mateix noltros podríem descriure tot el que ha estat una progressió en allò que han estat des dels nostres interessos, les nostres activitats, les nostres necessitats, etc. Per tant, crec que en la formació permanent s'hauria d'anar bastant en aquest sentit» (formador F).

La formació entre companys és fonamental, però per aconseguir-la cal primer deixar entrar els nostres companys a la nostra aula, després cal parlar i realitzar assessoraments entre iguals i així finalment els docents s'animaran a fer canvis en la seva manera d'actuar:

«Com estam en realitat als centres, pens que tant de primària com de secundària, que és que estam dins les quatre parets de l'aula, i en aquests moments encara costa molt que un professor pugui entrar dins l'aula d'un altre per veure com fa la classe, i aquesta és la premissa bàsica d'una formació que sigui real i positiva: que tu puguis contar, o te puguin mirar, o puguin veure, o te puguin observar, per veure què és lo que falla, com ho fas, perquè tota la resta, tornam anar al pupitre i a la teoria, i la formació permanent hauria de passar per la pràctica de l'aula, això pens que tots ho tenim clar. Per tant, primera contradicció. Quan F parla que la formació més important permanent és la dels equips de treball, i dels companys, efectivament, però per arribar a formar un grup de treball, crec que estariem a una fase tres. Fase una seria rompre parets, fase dues, el poder parlar del que estàs fent i formar-te, i escoltar a algú que t'estiri, que t'animi, que te mostri, que d'alguna manera, que t'obri portes, i fase tres, que tu ja estiguis tan animat, que llavors, passis a formar part d'un grup de treball» (formador A).

La formació contínua, entre uns altres aspectes, ha de permetre que els docents s'adeqüin als canvis que es produeixen en la societat i en el sistema educatiu:

«Hi ha gent que me diu: “Ah, això ho hem de fer? No és feina de les PT? [...] quan jo vaig estudiar, això no m'ho varen ensenyar!”. Perquè quan ella va estudiar no hi havia nins d'educació especial, amb dictamen, i amb una orientadora dins les classes. Però aquesta demanda no sorgeix així com així, o sigui, aquesta demanda s'ha d'anar treballant i aquesta seria la nostra funció de formadors, i llavors vendria aquest perfil del formador, quina formació, quins coneixements, i quina proximitat a l'escola» (formador D).

Els centres de professorat planifiquen i treballen majoritàriament pensant en els ensenyaments de caire general, mentre que obliquen els de règim especial, de manera que planifiquen accions formatives que no responen ni a les necessitats ni a les possibilitats d'aquest tipus de professorat:

«Una altra limitació, en el cas d'escola d'adults, que podríem extrapolar a escola oficial d'idiomes, o conservatori, o a la gent que fa feina d'horabaixa, que normalment no hi ha una vertadera anàlisi de necessitats, diguem de nivells educatius minoritaris. Educació infantil, educació primària i educació secundària té una presència important al centre de professorat, mentre que l'ensenyament de règim especial diguem, té una formació, perdó, una aportació, o una presència minoritària, que impossibilita, entre altres coses, dur a terme polítiques de formació que responguin a aquestes necessitats. Per exemple, posaré un exemple clar. A principi de curs, a Eivissa, es va planificar un curs de dematí de prevenció de conductes addictives a l'ESO. Això destinat a formació, a professors de formació professional, a professors d'escola d'adults, i a professors d'escola oficial d'idiomes. Jutjau voltros si és un curs adient, i respon a les necessitats del professorat» (professor B).

No es fa un seguiment ni una avaluació sobre la incidència de la formació a la pràctica de l'aula:

«La limitació que jo en faig, és a dir, la manca de seguiment per part de la institució que ha qualificat la formació, per exemple, en aquest cas del CEP, de l'assessor, i del formador no ho sé, perquè el formador ve, és a dir... un curs d'Excel, molt bé: dotze hores d'Excel, cobro i me'n vaig, no té per què fer el seguiment el formador. En tot cas hauria de ser l'assessor o l'assessora del CEP. Aleshores, jo veig aquesta limitació, que no hi ha un seguiment, o jo no el veig, per part de la institució que classifica la formació» (professor D).

Respecte als continguts de la formació, es destaca que el professorat d'infantil i primària està més mancat de formació epistemològica dels camps de coneixement, mentre que el de secundària té mancances en la formació psicopedagògica. En aquest sentit es reivindica que el model de formació tingui en compte que ha de compensar les mancances de cada tipus de professorat adaptant els seus objectius a les necessitats concretes del professorat de cada etapa educativa:

«Els professionals que fan feina dins infantil i primària, tenen bastanta formació psicopedagògica, però van, jo crec que van bastant mancats de formació epistemològica amb molts camps de coneixement. És a dir, s'ensenyen a nivell de primària, a nivell d'infantil i primària, en aquests moments s'ensenyen autèntiques aberracions dins camps científics concrets que estan totalment deixats. Per altra banda, dins l'educació secundària, dins aquest model de formació, es fan autèntiques aberracions psicopedagògiques, i el nivell de coneixements, diguem que és més acceptable respecte al cos de coneixements que avui en dia té la societat. Per tant, això s'ha de canviar, sense canviar aquest model no podem canviar la formació, no podem demanar res a la formació» (director centre B).

Es destaca que als centres concertats la formació rebuda es rendibilitza molt més que a la pública, ja que en el model institucional de formació i de funcionament dels centres públics no es preveu que la formació o l'assessorament rebut hagin de significar un canvi efectiu en els centres i les aules:

«Jo sempre he assessorat a l'escola pública, i fa dos anys, em van cridar a un centre concertat [...] Jo vaig fer un curs de quinze hores, que no ho faig mai, sempre és molt més llarg, i al novembre o així, em van cridar a veure si podia fer-ne un seguiment, i la meua sorpresa va ser que tothom treballava, més o manco, com podia, però tothom treballava amb el nou enfocament. I jo, dius, això a la pública no passa, no? I li vaig preguntar a la directora d'infantil, dic: "He quedat molt sorpresa, home, hi havia moltes coses que calia reflexionar, però tothom havia"... I em diu: "Oh! al començament, a setembre, em varen començar a dir, bé, és que jo no podré, perquè jo necessito temps, i jo, i tal, perquè les coses noves, no sé... i vaig dir, eh, aquí s'ha pagat i això es fa. I si tenim problemes, ja la cridarem" [...] Hi vaig anar al final de curs, o sigui, hi vaig anar al novembre, hi vaig anar, no sé si al febrer, i a final de curs havien canviat com un mitjó. Perquè clar, la por al canvi, ella deia, unes amb les altres s'ajuden, i la que no pot tant, l'altra li diu, no tenguís por, torna-ho a fer, no sé què... Amb lo qual vaig arribar a la conclusió, no tant que hauríem de ser tots privats, sinó de la manca de consciència de tot lo públic, no? O sigui, jo faig una formació, no costa res, tal... No hi ha un esperit de dir "Eh, hem rebut una formació, i aquesta formació l'hem de rendibilitzar d'alguna manera", per part, encara que sigui per part d'un director [...] Em va xocar, però és un element per pensar-hi, no? Aquesta manca de consciència: com que tanmateix tenim els recursos, ens els donen, jo hi vaig, però no faré res. O sigui, la sensació de, i com es comptabilitza i qui demana comptes d'això, no? No de comptes tant de... però de responsabilitat del tema, no?» (formador C).

Als centres concertats no existeix desenvolupament professional ni reconeixement de la formació mitjançant complements econòmics (sexennis). En el cas de les cooperatives, la implicació dels treballadors en la seva empresa és valorat com un factor de motivació important amb vista a la millora contínua del docent i del centre:

«Jo vull també reafirmar que la nostra situació com a cooperativa i com a escola concertada ens diferencia una mica de l'escola pública, quant a la formació, perquè lo que tu deies de la part econòmica, a noltros això, els crèdits no ens serveixen per a res, cobram igual cada any, i simplement la formació et serveix per a tu mateix. No tens cap motivació econòmica, i això és important, perquè per jo, encara valor més aquell mestre que continua, a pesar dels anys, continua anant a cursos de formació. Jo crec, que per ventura, ens distingeix una inquietud del fet de fer feina a una empresa que és teva, i que, per tant, com a empresa te l'estimes, i que, necessites que funcioni, i que per funcionar cerques recursos» (professor F).

1.1.1.6. De la formació de formadors i d'assessors de formació

A les Illes Balears hi ha hagut experiències de formació de formadors en determinades àrees per iniciativa de determinats assessors de CEP que han estat positives:

«Vam fer com un seminari de gent que aprenia a ser formador, per dir-ho d'alguna manera. Llavors el que fèiem era: jo havia fet cinquanta cursos de lectura i escriptura i hi havia gent que realment demostrava que en sabia, i que a més havia agafat la dinàmica i tal, i amb aquesta gent, jo a poc a poc, i igual amb filosofia, vaig anar delegant els cursos. Ells van venir a veure com feia els cursos, després col·laboraven amb mi; després, de dos en dos, ho van anar fent ells, fins que finalment van ser autònoms, i després, a més a més, es va demostrar una cosa guapíssima, i és que al començament feien servir el meu material, perquè jo havia anat recollint molt material d'aula, per exemplificar, per analitzar, per lo que fos, i mica en

mica es van anar sentint més còmodes amb el material que ells havien produït i havien viscut, perquè era realment la seva vivència» (formador C).

1.1.2. De l'escola com a organització

Si el centre és capaç d'iniciar una línia de treball i consolidar un canvi metodològic a la tasca docent, generalment es consolida i sobreviu als possibles canvis de docents i a unes altres problemàtiques existents:

«Les escoles que han tingut bones experiències en formació de coses que ja feien sempre, ho avancen. Jo, això sí que ho he de constatar» (formador C).

Les possibilitats de consolidar un canvi d'àmbit grupal assolint millores a l'àmbit de l'escola com a organització i com a equip de professionals estan molt lligades a la capacitat de compartir, de relacionar-se i d'establir relacions emotives entre les persones. Si s'aconsegueix això es poden eliminar moltes de les dificultats que apareixen en els col·lectius professionals que necessiten treballar en equip:

«Compartir amb ells, però si no, les dificultats, probablement vénen [...] sempre solen venir d'això, d'alguns, quasi relacionals, i a vegades de caire emotiu. O sigui, jo pens que les emocions influeixen moltíssim en el grup que se forma» (formador E).

Els centres que aconsegueixen pactar un projecte de centre que inclou la formació tenen moltes possibilitats d'aconseguir que els docents que s'hi incorporen de bell nou s'engresquin amb el projecte:

«Però per què és que a l'escola Es Pont es va aconseguir realment un equip bastant estable, i al Rafal Vell també? És a dir, jo crec que ells es varen posar un objectiu, i varen anar a aconseguir-ho» (professor F).

«Jo estic d'acord amb el que ha dit ella del Rafal Vell. Jo vaig ser alumne del Rafal Vell, i és, hi ha molta diferència que arribes, i no et planteja el projecte de centre, perquè no en té directament, a una escola que arribes, i té un projecte de centre, que inclou la formació, i que diu: "Noltros ens hem format en això, en això, en això, i creim en això, en això i en això". I automàticament t'engresca, si ets una persona mínimament oberta» (professor B).

1.1.3. De l'assessor i el formador de formadors

El formador necessita experiència docent, la qual cosa, entre uns altres aspectes, li facilitarà la credibilitat entre els docents que ha d'assessorar:

«El primer que necessita un assessor és formació docent. Necessita experiències i necessita una credibilitat dins el centre. Si no la té, encara que sigui injust que no la tenguí, encara que sigui el grup el culpable entre cometes, en qualsevol cas no avançarà» (assessor E).

El formador ha de ser un docent que gaudeix amb la seva tasca, la qual compagina amb la de formador:

«I jo afegiria la selecció dels formadors de formadors, i per resumir-ho, lo que no pot ser és que els formadors de formadors siguin desertors de l'aula, o sigui, no pot ser, no se pot acceptar que siguin gent que fugi de l'ensenyament, perquè aquest entusiasme, i tota aquesta història és impossible que es doni en un desertor» (formador F).

El formador ha de gaudir amb la seva feina:

«Es nota molt que disfrutes, i jo dic al cap de deu anys de fer de mestra, estava a punt d'esborrar-me, vull dir que la formació és molt important per continuar actiu mentalment i emocionalment en la feina que feim. I això, jo crec que transmetre aquest entusiasme, en què formar-se té la possibilitat de disfrutar i de trencar rutines, com a persona, com a professional i com a tot, no?» (formador C).

1.1.4. La societat

La societat en general té una concepció tradicional. Les famílies el que volen és que es reproduïxin els èxits escolars d'un altre temps sense pensar que perquè això sigui possible actualment cal fer canvis:

«Les famílies és veritat, jo estic parlant de primària, les famílies no el demanen, el canvi, tampoc. Vull dir, si tenim tres pilars, el jeràrquic, els nins, les famílies, les famílies més aviat, com que no entenen els canvis, voldrien que es reproduís lo de tota la vida, perquè és lo que ells entenen» (formador C).

1.1.5. El professorat

El professorat és el protagonista de la formació i per tant aquesta formació ha de partir de les necessitats dels docents i ells han de ser els que tinguin la iniciativa per formar-se:

«De tota manera, jo voldria dir una altra cosa que me pareix que ja havia dit abans, i és que la gent se forma quan ho necessita» (formador B).

1.2. Obstacles

1.2.1. De la institució

1.2.1.1. Del sistema educatiu de les Illes Balears

Es destaca la poca importància política i, per tant, pressupostària que té l'educació a les Illes Balears.

«L'educació, per no donar, avui en dia a les Illes Balears, per no donar, no dona ni vots. Mentre que no dona res, és a dir, no treu cap rendiment, i per tant, com que no treu cap rendiment, no hi ha cap necessitat d'invertir-hi» (director centre G).

«Sobre les limitacions [...] poca implicació política també» (director centre D).

Els informadors clau consideren que, com que no existeix ni un procés de desenvolupament professional ni un projecte educatiu de qualitat educativa, les motivacions per a la millora dels docents provenen de moltes i variades causes, molt sovint descontrolades i desconnexes, la qual cosa fa difícil la creació d'afinitats de millora entre els distints professionals d'un mateix centre i encara molt més difícil entre els docents d'una mateixa població, comarca, etc.

«A vegades, els professors no som conscients que necessitem millorar, ens creim que ja estem a un cert nivell i si no es crea aquesta sensació d'una necessitat de millorar, és difícil. A vegades es fa pels sexennis, a vegades es fa per vocació personal, o per impulsos del centre, o pel que sigui, [...] a vegades aquestes expectatives se les autocrea el propi centre, a vegades li han de crear i si no té expectatives no hi ha formació» (assessor B).

Malgrat tot, es rebutja que s'hagi d'arribar al compromís amb el canvi i a la coherència entre formació i exercici professional a partir de la imposició. Per contra, es prioritza la necessitat que els docents assumeixin la seva responsabilitat com a professionals autònoms:

«Però a mi aquest model no me val, vull dir el model de la imposició és possible que funcioni, però no se tracta d'això, perquè jo pens en això del professional autònom» (formador F).

El suport dels departaments de la Conselleria d'Educació (Inspecció i similars) és fonamental per potenciar els canvis en el centre, igualment que les seves actuacions poden arribar a ser un fre:

«Aleshores, una cosa important, el recolzament que se dona des de la institució també és un dels aspectes importants. Si després tenen, lo que diu ella, l'inspector, tal i qual, això és important saber després quin recolzament tendran d'allò que tu pretens ajudar a avançar» (formador F).

«La càrrega d'inspecció, i les institucions d'aquest estil, són un fre al canvi, perquè això voldria dir, i l'inspector què dirà? Vull dir que són un fre al canvi, no l'entenen, el canvi, i tampoc el potencien» (formador C).

Es critica el sistema d'accés a la funció pública docent i a la formació inicial, que no garanteixen la selecció dels docents més capacitats:

«Des d'aquí critic l'accés a la funció pública docent. Si parlava n'E de models, jo també pens que el model està totalment démodé, i s'hauria de replantejar seriosament, estam a l'alba d'una nova llei d'educació, afortunadament s'ha de desenvolupar, i hi podem dir la nostra. Com sempre, arribarà o no arribarà allà on hagi d'arribar» (director centre A).

«Que hem tengut algun cas important que una persona ha acabat la carrera i ha tengut la llicenciatura i quan veim que al curs de CAP, és que, aquella persona és impossible, vull dir, si tu el tenguessis de company a l'institut, què fariem amb ell?[...] Jo crec que la formació inicial hauria de ser una criba, però no hauria de ser la formació que tenim ara» (formador A).

Aquest sedàs o selecció hauria d'incloure també aspectes de personalitat:

«Hi hauria d'haver una selecció, una selecció molt rigorosa en la qual no només es valoressin qüestions de competències, sinó també trets de personalitat, etc. etc., i, dit sia de pas, això seria una contribució molt important, tant això que se diu sempre del prestigi de la professió docent» (formador F).

S'haurien de posar en funcionament sistemes perquè els alumnes no capacitats no arribassin a exercir la docència:

«Jo crec que hi ha sistemes, el que passa és que hi ha una falta de compromís brutal en utilitzar els sistemes, perquè per exemple, jo he sentit de gent que està fent magisteri, professors de magisteri, que no es reuneixen per parlar dels que surten de tercer, i no es reuneixen perquè ningú vol prendre el compromís de suspendre'l [...] Les escoles, quan rebem la gent de pràctiques, costa molt suspendre una persona però, o sigui, per a mi és una falta de compromís, perquè, a veure, no és que tenguem els sistemes millors per baremar, però n'hi ha alguns que ens podrien servir, no?» (formador C).

Es detecta un mal funcionament en les adscripcions del professorat. Molts de docents han d'impartir matèries per a les quals no estan preparats:

«Trobes a aquella persona que a lo millor te ve un matemàtic per fer informàtica, i te diu, bé, no passis pena, jo m'ho hauré d'estudiar tot, i aquella persona és prou professional, com per dir, bueno, jo necessit la feina, però jo cada dia m'ho muntaré» (formador A).

«Fa dos anys, va venir una mestra que havia de fer dibuix tècnic a l'institut, i ella era de belles arts, i a belles arts, a segons quina branca fas, dibuix tècnic no en tens ni idea, ni idea, i li vàrem dir: "Escolta, has de fer dibuix tècnic a primer i a segon, vuit hores cada setmana"; un nivell dur, un nivell que estan més preparats els arquitectes que no els de belles arts. Però aquesta al·lota, carai, o era feina, o era això o al carrer, i ho va agafar, i la Conselleria, la va agafar. I així passa moltes vegades, vull dir que ve gent que compleixen unes idoneïtats que han pactat amb els sindicats, i si compleixen les idoneïtats amb els sindicats, ja entra aquella persona, i no el perfil que fa falta. Ja no em refereixo als horaris, els horaris evidentment també passen, però em refereixo a la incapacitat d'una persona de fer una cosa, perquè clar, el dibuix tècnic justament no és una cosa que te puguis, jo què sé, ara una classe de segons què te la pots empollar, i si tens molta memòria, però una classe de dibuix tècnic, segurament és una mica complicada, no? Perquè jo me veig incapaç. Idò me refereixo a això, i la Conselleria agafa gent amb uns perfils horrorosos, que no se corresponen, que no van bé, i ha permès per exemple entrar biòlegs o químics a matemàtiques, i clar, a segons quin nivell poden, però després te'n vas a un institut, on has de fer unes matemàtiques de segon de batxiller, i segons la formació que tu tens, vas peix» (formador B).

El sistema d'adscripció de professorat no garanteix que els docents seleccionats per cobrir una determinada plaça siguin els més adequats per a les necessitats dels centres:

«Aquest senyor, si l'administració l'hagués de pagar per anar a una concertada, segurament el director de la concertada li diria: "No, torna perquè tu no tens el perfil de lo que jo necessit". Després entrem en un debat de què volem per la pública» (formador A).

Sovint els professors interins o amb oposicions acabades d'aprovar són adscrits als centres i als grups amb més dificultats, sense cap tipus de formació de professorat novell, amb el perills que aquest fet comporta amb vista a assumir en solitari el gran conjunt de noves tasques (fer docència, socialització en el marc del centre, relacionar-se amb els pares/mares, etc.):

«Què passa amb el professorat interí, o amb el professorat que acaba d'aprovar unes oposicions i que arriba a un centre de secundària, parlo sobretot de secundària. Què passa? Pues que li deixen lo pitjor, l'abandonen a la seva sort, li donen els pitjors grups, els pitjors horaris, etc., etc. I això té un pes enorme en la formació d'aquesta gent, perquè a més, a partir d'aquí el deixen que se desempallegui, lo dejan a su suerte, i la tendència normal és que aquesta persona acabi adoptant les formes predominants, o les que ja duia dins la motxilla» (formador F).

«Clar, i si tu ets un mestre i optes a aquella plaça, i tu vas a aquell centre, i saps que tenen un perfil, un projecte de centre, i tu hi combregues amb aquell projecte, tu t'hi apuntaràs. Si no estàs d'acord, ja no t'hi apuntaràs, a anar a aquell centre, i aniràs a un altre centre, per dir-ho d'alguna manera. Per tant, jo crec que és bàsic que cada centre, sigui públic o no, posar-se un projecte, tenir un projecte de centre. Perquè és que si no, tot queda diluït» (professor F).

El sistema existent de substitucions de les baixes provoca que l'alumnat en moltes ocasions hagi de canviar moltes vegades de docent en un mateix curs:

«Vaig a cercar la tercera persona que substitueix per als nins de tres anys, és greu anar a buscar una persona que substitueixi en un curs, tres vegades, per als nins de tres anys. I els

dic: "Vénc perquè la persona que em poseu ara s'ha de comprometre a no marxar". Ah, ells mateixos la cridaven per fer una altra cosa, també, eh?" (formador C).

No existeix un sistema prou sòlid per controlar si són o no necessàries les baixes del professorat:

«O d'aquella persona que al primer dia de curs cau per les escales, es fa un esquinc i ve cada dia amb les crosses, i en canvi l'altra té un unyero al dit del peu, i està tres mesos de baixa» (formador A).

A la pública no hi ha un sistema de supervisió que arribi a les darreres conseqüències:

«Perquè clar, qui és que s'atreveix a la pública de muntar un expedient a ningú? Ningú» (formador B).

La selecció no hauria de ser en el moment d'inici, sinó que s'hauria de mantenir al llarg de tota la carrera docent mitjançant un procés de desenvolupament professional que garantis la millora permanent i constant dels docents, sempre amb el suport i l'ajuda (formació, assessorament...) adient per part de l'administració:

«Jo afegiria una altra cosa, no només un procés de selecció al principi, sinó durant, perquè a vegades s'esdevenen coses estranyes. Jo me'n record que als meus anys de director, demanàvem sistemàticament a la Conselleria que almanco admetés informes negatius, no vinculants, però de professors, i que quan en tengués dos o tres, de diversos directors, fes alguna cosa, perquè lo que no pot ser és que hi hagi gent, que maltractar generacions sigui un mèrit, perquè clar, com que han fet deu anys de feina, van per davant d'aquells altres que en fa dos, però fa deu anys que fan feina malmenant generacions, i malmenar generacions per aquesta gent, això és un mèrit, no? [...] La privada això ho té resolt» (formador B).

«Això seria importantíssim [...] la valoració continuada, i que a un moment determinat a la gent, a part de donar-li ajuda, perquè a la gent se li ha de donar una oportunitat, es detecta que una persona sistemàticament està massacrant els seus alumnes. Per cert, també passa aquí a la Universitat, cierro paréntesis. Se li dona una oportunitat, però arriba un moment en què no, què hauria d'anar al carrer. Bueno, tothom està d'acord en què hi hauria d'haver una avaluació sistemàtica, i que tengués efectes reals sobre... i que fos tot lo democràtica i participativa, i que hauria de fer-ho els alumnes, els companys, i tal. Tothom està d'acord en què és lo més important, però és tan complicat, tan complicat... [...] fa trenta anys que es diu això, i si és tan important tan important...» (formador F).

Aquests processos d'avaluació de la tasca docent (desenvolupament professional) sovint han estat criticats per les organitzacions sindicals que, defensant interessos particulars, a vegades obliden el vertader objectiu de l'escola, sense que aquest fet hagi de perjudicar qui compleix amb la seva tasca professional:

«Noltros, els progressistes, ens hem armat de sindicats, i els sindicats, moltes de vegades desgraciadament no es preocupen de defensar el sistema educatiu. La majoria de sindicats parlen de "Visca l'escola pública!", però quan parlem de l'escola pública-treballadors, defensen els treballadors, no sé quins, però defensen alguns treballadors enfront de l'escola pública. Trobo que és molt més important el sistema públic que qualsevol de les persones que hi feim feina. Amb això no vull dir que cremem ningú, però sí que se'ls doni una sortida a un altre lloc» (formador B).

Una vegada que ja s'hi ha incorporat costa molt de treure un docent de la tasca docent:

«Jo he tingut un psicòpata quan feia la direcció de l'escola. Un psicòpata, però un psicòpata així, tal qual, que tenia un ganivet a la butxaca, que ajudava els nins de quart a treure cafès... que treia la informació del claustre, que ho sabia tothom, que es va, bueno es va indisposar moltíssim amb mi» (formador C).

1.2.1.2. De la formació en general

La diversitat d'estratègies metodològiques en el camp de la formació amb vista a l'aplicació de metodologies didàctiques no està ben plantejada ni ben assolida, fet que provoca desorientació entre els docents:

«Jo estic potenciant un tipus de formació sobre el que ha de ser la lectura i escriptura, i la Conselleria està potenciant, sobre el mateix tema, una altra concepció, amb lo qual què és formació, i què és deformació» (formador C).

Es detecta una falta de continuïtat i, per tant, de coordinació entre la formació inicial i la formació contínua:

«Quan un acaba la seva carrera, no té un menú, per dir-ho d'alguna manera, i segons on aterri a treballar, les seves inquietuds professionals poden partir, o es poden trencar cap a una determinada qüestió o cap a l'altra. Llavors pens que aquí fa falta una continuïtat, torn a insistir, amb un pla d'actuació. Aquest trencament de formació inicial amb formació contínua, que la formació contínua va en determinats col·lectius, i la Universitat va per l'altra, pens que és una de les limitacions a tenir molt presents en quant a després lo que continuam fent». (formador A).

1.2.1.3. De la formació inicial

La formació inicial tant per als mestres com per als llicenciats o graduats (CAP-màster) hauria d'enfrontar els futurs docents amb la realitat de la tasca docent, de manera que exercís de sedàs perquè només els professionals aptes per a aquesta tasca arribassin a assolir la titulació requerida:

«Dins la formació inicial sí que hi podria haver una sèrie de cribes per tal de que ells veïessin... Jo també n'he tengut algun, quan feia de mestra, i a les pràctiques de CAP, algú diu: 'Bé, vénc a veure, perquè no n'estic segur...' i vaig tenir una alumna de magisteri que em va dir: 'No, he vist que això no era lo meu, no ho faré mai perquè no ho sabré fer mai', i una alumna de CAP que també em va dir: 'M'ha agradat molt, però no hi entraré mai, a un institut'... Vull dir... Aquesta autoselecció, que arribi una vegada acabada la carrera». (formador A).

1.2.1.4. De la formació permanent

Les limitacions de la formació a centres que ofereix la institució a través del CEP (mòduls d'hores limitats, etc.) dificulta que es pugui desenvolupar de forma efectiva una activitat formativa que pugui abastar les necessitats reals del professorat del centre i, en moltes ocasions, el professorat no acaba de culminar el procés formatiu (per falta de suport institucional en la continuïtat del curs o de l'assessorament) o no acaba d'assolir els objectius plantejats:

«Les limitacions, me'n vaig al tercer punt, jo crec que són més de caire institucional que personal, és a dir, no hi ha una vertadera política, un interès real a incidir en la política de formació, sinó que es cobreixen, diguem, un poc les expectatives o necessitats d'un poc el que s'ha fet fins al moment, i no es va més enllà. Quan dic limitacions de caire institucional, sobretot en la meua experiència a l'escola d'adults, que ha estat més formació en centres, dir que, per

exemple, al cas de formació en centres, si tu planifiques un curs de quaranta hores, el centre de professorat només et garanteix una formació presencial de vuit hores, i després la resta de formació corre a càrrec del propi professorat. Això què provoca? Idò pot provocar, una, que el professorat deixi el curs, directament, amb l'aprovació, diguem del coordinador del curs, que en aquest cas pot no dir res. I l'altra possibilitat és que els objectius no s'assoleixin, entre altres coses perquè el professorat no té les eines per tractar un tema que acaba de descobrir amb vuit hores de formació. Això crec que és una limitació bastant significativa en el cas dels centres que opten a la formació en centres». (professor B).

Tots els canvis necessiten un temps determinat perquè siguin incorporats en la manera de fer dels docents i dels centres. La institució sovint juga amb terminis molts limitats per realitzar un determinat assessorament o una determinada formació i no permet temps excessivament dilatats perquè els processos es realitzin:

«El gran problema de la incidència és que ningú no ens ha dit quant temps necessita un docent per canviar determinades concepcions, o un col·lectiu per canviar determinades concepcions. Llavors, jo m'he trobat, explico un exemple que per a mi és important, centres que quan han acabat la formació de lectura i escriptura i realment han tengut incidència, i han canviat el col·lectiu, han passat tres anys, tres anys d'assessorament. Llavors, jo al primer any, com que ningú no m'havia dit que calia tant de temps, doncs al primer any, si m'hagués fixat només amb el primer any, hauria dit que no hi havia incidència. Com que han repetit i han repetit, jo he pogut comprovar que els centres que ho han fet durant tres anys, realment han arribat a canviar. Per tant, un problema és quin temps se li dedica a aquesta formació» (formador C).

«Limitacions, moltíssimes [...] en general, d'una gran descoordinació, que tu has apuntat, o sigui, la manca de continuïtat als processos de formació. [...] Si és una formació que dura dos, tres anys, probablement hi ha, i l'equip és estable, probablement allò queda assolit. Si no, és fer retxes dins l'aigua» (formador F).

De vegades el nombre d'hores dels cursos que s'ofereixen no respon a les necessitats o al nivell de formació prèvia de l'alumnat:

«Sí, trenta hores per a una persona que entén i sap manejar les noves tecnologies, però jo, per exemple, hi havia coses, que per a una persona que s'introdueix realment a les noves tecnologies, jo crec que hi hauria estat més de trenta hores i més de seixanta, perquè requereix una formació prèvia bastant important» (professor B).

Les normatives de l'administració encotillen molt la formació i fan que es burocratitzi:

«Hi ha unes limitacions de pressuposts. Si n'has de menester moltes hi ha aquests diners i ja està, no et pots excedir. Vull dir, hi ha tota una sèrie de limitacions per fer el curs. I després també hi ha una altra cosa per la qual moltes vegades no m'hi he apuntat, pel fet, perquè ens exigeixen segons quins cursets a fer un treball final com els al·lots petits. I resulta que tu hi vas allà per aprendre, per disfrutar. Clar, si tu hi vas a aprendre per disfrutar, el faràs el treball, perquè l'aniràs fent, i mentrestant aniràs disfrutant, i no te n'adonaràs, i l'aniràs fent com a l'escola. Emperò, en canvi, com que els cursets estan en funció del sexenni, s'exigeix un treball, emperò els mestres aquests del sexenni són molt vius, perquè just s'apunten a aquells que no han de fer treball, per tant, enganen molt bé l'administració» (professor C).

Sovint la formació oferta no acaba de cobrir les expectatives que tenen els assistents:

«Hem anat al curs que ens interessava, però sempre ens queda una llacuna, uns espais que no queden coberts, és a dir, que no ens arriba» (professor E).

El fet de lligar la formació permanent del professorat a la concessió de crèdits per als sexennis és criticat pels formadors i pels assessors, ja que:

- Permet que qualsevol tipus de curs, tingui relació o no amb les nostres necessitats formatives professionals, serveixi per progressar en la carrera professional actualment establerta:

«El que no pot ser és que apuntar-se a un curs de formació per obtenir crèdit, tant de macramé com de lo que sigui» (formador A).

- Dificulta la connexió de la formació amb les necessitats reals dels docents:

«La institució per un costat, és a dir, ara a aquests moments la formació està lligada a uns crèdits de formació, això vol dir que molta gent ve exactament no per les mateixes raons, no perquè té unes necessitats concretes, sinó perquè necessita tenir aquests crèdits de formació i això fa que la cosa s'embulli; a veure, quines són les necessitats reals. Vull dir, tu pots pensar quines són a nivell educatiu les que creguis que són per a aquella àrea, però no tant les que te diran ells, perquè n'hi haurà molts que vendran i els importarà ben poc» (assessor D).

- Implica una poca valoració real de la formació permanent i exclou del sistema aspectes formatius fonamentals, com la investigació i la formació personal:

«També hem de mirar per què fa la formació, la gent, si la fa per obligació o la fa perquè necessita unes hores per cobrar no sé què, o per tenir unes oposicions, és diferent a si ho fa per una necessitat. I si ho fa per una necessitat, si això se li valora o no se li valora, també és molt diferent, i amb el nostre sistema, jo crec que no se valora la formació del professorat, i no s'incentiva de cap manera és que les escoles investiguin, i jo crec que hi hauria d'haver molta investigació a les escoles, moltíssima, perquè la investigació pedagògica a un despatx és totalment absurda, i totes aquestes coses no es fan» (assessor A).

A l'àmbit de la formació professional, la problemàtica dels assessors i de la formació permanent, tot i rebre finançament específic de la Direcció General de Formació Professional, continua tenint problemes de finançament i de coordinació entre serveis i s'hi detecta una falta de model clar d'intervenció:

«Quines limitacions veim noltros dins el sistema en general. Evidentment de caire pressupostari. Això com se soluciona, gràcies a què, en la nostra activitat, també hi contribueix les aportacions de la Direcció General de Formació Professional, ara, perquè aquestes aportacions siguin lo adequades i coherents amb lo que organitza el servei haurien d'estar ben coordinades, i per tant, entram aquí amb la problemàtica, és una cosa que està pendent, i és que noltros tenim una espècie d'esquizofrènia, els assessors de formació professional, perquè d'una banda estam dins el sistema de formació permanent del professorat amb una dinàmica de preparació de la feina molt estructurada, amb les idees molt clares, amb un pressupost que per a les nostres expectatives és baix, i d'altra banda, la Direcció General de Formació Professional, que tal vegada disposa de més recursos, però que tal vegada, no té les idees clares respecte a com haurien de fer la feina» (assessor G).

1.2.1.5. De la formació de formadors i d'assessors de formació

Un bon model de formació permanent ha de tenir en compte la formació d'assessors de formació:

«Deixant de banda que aquest perfil, evidentment, l'ha de potenciar, l'ha d'afavorir la institució educativa, que hi hagi, perquè jo defens, el que he dit abans, és a dir, crec que hi hauria

d'haver una especialitat d'assessor de formadors. Pot tenir forma de crèdits» (director centre C).

«Jo crec que una limitació clara serà la formació inicial que haurà rebut [...] l'assessor» (assessor D).

L'única formació de formadors adreçada als assessors de CEP que es recorda es remunta a final de la dècada dels vuitanta, quan el Ministeri d'Educació i Ciència va organitzar aquest tipus de formació per a tots els assessors dels CEP de tot l'Estat espanyol. L'organització, per part de l'administració, d'aquesta formació no tan sols ha de comptar amb una formació inicial, sinó que també ha de tenir en compte la formació permanent dels assessors:

«Com ho aconseguim això, com ho aprens? Jo crec que sí que hi hauria d'haver una formació inicial per als assessors, de fet abans hi era. Jo vaig ser col·laborador de CEP... hi vaig fer un mes a Múrcia, formant-nos per ser col·laborador. Aleshores, pens que sí, que això hi era un temps, i que no té per què no ser-hi. Jo havia de fer no tan sols una formació inicial, sinó després, una formació continuada. I també s'haurien de dedicar uns espais dins la nostra feina d'assessors a la investigació, el que deies tu, de cercar informació, investigar... i a on hi ha lo darrer, i a on triar lo darrer, com s'aconsegueix? Assistint a jornades, assistint a conferències a altres llocs, que això pens que està descuidat per part de l'administració» (assessor E).

«Però per mi va ser molt important, lo dels FOFOS, aquells cursos que es feien a Màlaga. Jo en concret vaig anar a Màlaga, i vàrem dedicar un mes i mig, que ens van aïllar, i no vàrem fer res més que escoltar. La formació no era bona, eh? Era al començament de tot, i no era bona, o sigui, si vàrem tenir deu persones, potser dues varen ser interessants. Però jo vaig entendre, o sigui, a mi el que em va marcar molt, va ser, la formació necessita un temps per pensar [...] lo dels FOFOS per a mi sí que va ser molt important, perquè bàsicament va ser quaranta persones que varen tenir un mes i mig sense l'angoixa de què faré demà, i va ser un luxe. Per mi va ser fonamental per organitzar tot lo que ja havia anat aprenent amb amics» (formador C).

És fonamental que el formador de formadors tingui una preparació adequada:

«Crec que no només s'ha de conèixer la realitat de la institució en què intervé, sinó que també ha de conèixer les necessitats de formació sentides i no sentides del col·lectiu, i ha de conèixer la realitat del seu país, del país que trepitja [...]. Ha de conèixer la situació real de l'ensenyament, normativa, i ha de ser un transmissor actiu i efectiu, i alhora, recuperador i normalitzador, quan parlem de qüestió lingüística» (director centre C).

Es destaca la multiplicitat de funcions dels assessors (gestió de formació, assessorament a molts de nivells educatius distints...) sense disposar d'espais de formació i reflexió permanents:

«Dediquem massa temps a la part burocràtica, [...] crec que estaria bé tenir espais de reflexió comuns en els quals poder abocar els dubtes, experiències, material, el conèixer, per exemple, no sé... Tenim, coneixem totes les realitats educatives? No les coneixem, van incloent programes... i de sobte te trobes amb un centre, que està amb un taller i tal, com funciona aquí diversificació? És tot, no... Compartir per exemple aspectes de primària, aspectes de secundària, aspectes d'infantil, perquè, a qualche moment hem d'anar allà a assessorar aquests nivells també» (assessor F).

La multiplicitat de funcions es produeix pel fet de no tenir clar el model de formador que necessita el sistema educatiu a les Illes Balears:

«Aclarir quin és el model de formador que vol el sistema educatiu de les Illes Balears, quin és aquest model i com ha d'estar format aquest formador, com ha de ser, perquè si no, clar, no sabem molt bé què volen de noltros, i anam com anam d'una banda a l'altra. Ara hem d'aprendre això, ara allò, llavors també hem de fer aquesta altra cosa, no sé, aquesta dispersió, no? Crec que això és una dificultat molt grossa, dispersió i desequilibri» (assessor C).

«Si la funció és ser gestor, és una altra cosa, si tu només gestiones, i ni has de dissenyar, és una altra història completament diferent, però no entenc que un gestor sigui un formador. Jo entenc que serien coses diferents» (assessor D).

L'excés de funcions i activitats encomanades als assessors dificulta l'aprofundiment en aquelles que realment els són pròpies:

«Una cosa que també passa molt, l'excés d'activitats que cada assessor duu, que no té temps material de preparar intervencions, i d'estudiar, entre cometes, prou un grup determinat, ni... És excessiu les hores que tenen amb moltes coses. El nombre d'activitats que duen en general és excessiu, per poder fer una feina a consciència. El que la vol fer, acaba esgotat. Així i tot, manca de temps» (assessor C).

1.2.2. De l'escola com a organització

D'altra banda, trobam també equips directius que no fan costat als canvis que els docents volen dur endavant:

«Equips directius que no potencien els canvis» (director centre D).

El context de treball natural del formador és el centre educatiu com a agent d'ensenyament i com a organització. És per això que el formador, perquè pugui desenvolupar el seu treball, haurà de comptar amb una àmplia experiència en el marc dels centres educatius i, per tant, haurà de ser un bon coneixedor de l'escola com a organització. Així mateix, ha de tenir un bon coneixement del currículum ocult del centre i saber utilitzar de forma positiva les problemàtiques latents:

«Si hay una falta de experiencia, condicionará el que no pueda trabajar con ese grupo, o que no sepa dinamizar, que no sea capaz de despertar una cierta empatía con lo que está haciendo, su trabajo, bueno, estas limitaciones si es capaz de reconducirlas, llegará bien. Luego, aparte, hay que contar con el currículum oculto de los centros, las relaciones personales que hay, que trabajar con grupos no es una cosa sencilla. Todo esto pueden ser limitaciones. Lo interesante si es un buen formador, es que de estas limitaciones sea capaz de extraer unas reflexiones positivas» (assessor D).

L'experiència ha de suposar conèixer de primera mà totes les tasques educatives d'un centre docent:

«Per poder arribar a ser director d'hotel, has de passar per dins la cuina, i has de passar per tot, i hauria de passar-hi tothom, tots els responsables de l'ensenyament educatiu, sobretot d'aquí, haurien de passar per dins les aules, i això a més a més és un exercici molt sà, que apropa, i que fa comprendre coses» (director centre C).

Cal potenciar l'assessorament entre iguals, al mateix temps que cal compartir les innovacions i el saber pedagògic amb els companys. Aquests fets han d'esdevenir elements reconeguts de formació permanent:

«Vull fer al·lusió a una figura, a uns agents que poden esdevenir formador de formadors [...] els propis docents dels centres allà on estam, i el potencial que tenen per formar els formadors. [...] A publicar les coses, i quan dic publicar, no necessàriament ha de ser amb suport físic, publicar dins el propi centre, de manera que es faci pública una experiència que duquem a terme qualsevol, per humil que sigui, i que a vegades tenim noltros mateixos aquestes pors a exposar davant els companys. Per tant, formador de formadors, com el propi personal dins els centres educatius en general» (director centre A).

«Ho he dit abans al nostre context, però crec que hauria de ser adequat a totes bandes, espais de reflexió comuns. Crec que hi ha d'haver aquests espais, i la gent ha de poder manifestar què és el que passa, i ser conscients d'arribar a saber què ens passa, què passa al nostre centre, com feim la feina, reflexionar [...] Això ens passa també al nostre entorn, vull dir, tampoc hi ha aquests espais, també per manca de temps moltes vegades, i llavors acabes per fer lo teu en el teu redol, i clar» (assessor F).

Molts centres no incorporen la formació del professorat en el seu projecte de centre. El fet que el professorat defineixi el seu model educatiu i les línies en les quals s'ha de formar el seu professorat clarifica el paper que s'espera dels nous docents que s'incorporen al centre i consolida una tasca de treball coordinat que permet una major qualitat de l'oferta educativa del centre:

«Hi ha molta diferència quan arribes, i no et planteja el projecte de centre, perquè no en té directament, a una escola que arribes, i té un projecte de centre, que inclou la formació, i que diu: "Noltros ens hem format en això, en això, en això, i creim en això, en això i en això". I automàticament t'engresca, si ets una persona mínimament oberta» (professor B).

La resistència al canvi està present en molts de col·lectius de docents i en molts de centres educatius, circumstància que es veu reforçada pel fet de no haver-hi un projecte educatiu ni un pla de desenvolupament professional dels docents:

«Hi ha molts impediments dins els centres per canviar [...] El llibre de text té una presència brutal, i és el principal formador, i si un domina el llibre de text, li dona la impressió que els nins no necessiten altres metodologies... La resposta d'un mestre aquest matí era "Jo ja ho veig que els nins s'avorreixen, però, filllet, la vida és dura" [...] Tampoc hi ha un marc general que digui cap a on hem d'anar» (formador C).

Hi ha dificultats perquè els centres, com a col·lectius que són, es posin d'acord per definir quines són les seves necessitats principals; això provoca sovint que es prioritzin necessitats secundàries però que afecten la totalitat del centre:

«Nosaltres concebem l'escola com un col·lectiu, i l'escola no és un col·lectiu, és una suma d'individus. Fa que quan diem, parlar de lectura o escriptura, o del medi ambient, o d'aquestes coses, com que tothom té preconcepcions, i han estat bastant incapaços, el col·lectiu o els individus, de posar-se d'acord, és molt més fàcil dir noves tecnologies, que és partir gairebé de zero, no?» (formador C).

És difícil que el professorat del centre consensuï i estigui d'acord amb les necessitats col·lectives de formació:

«Especialment a un centre, quan vas a formació a centres especialment, no?, i quan toques cada vegada temàtiques diferents, contexts totalment diferents, amb gent que està d'acord i té interès a fer la formació, i altres que no, que se senten obligats» (assessor F).

Els centres no disposen de temps per a la formació, per tant el professorat no visualitza aquesta tasca com a important:

«Jo crec que és prioritari, a l'horari hi hauria d'haver un espai a l'hora d'exclusiva, o facilitar algun espai, jo no ho sé. Després a lo millor, també dies o jornades, però conjuntes, amb el centre mateix de formació, no? És a dir, dedicam un dissabte al dematí, i a més a més de fer formació, ens anam coneixent, i no sé, un altre... Però, també hem de conèixer la realitat dels nostres centres, que és que la plantilla no és estable, i no sé, hi ha moltes variables cada vegada» (assessor F).

«Podem parlar molt de la formació, però a l'escola, si no parlam d'un temps de formació i no el tenim, és dir, és molt important X, però resulta que a la meua agenda aquest temps no el contemplo, per tant, no és important [...] Si als centres no es contempla el temps per a la formació com un temps tan important, crec que és difícil fer creure que la formació és important, i no el tenim. Els de primària no els tenim, tenim vint-i-cinc hores de docència, vull dir que no es contempla el temps aquest» (formador C).

No es dedica un temps per a la investigació en el centre:

«I després, lo que tu dius, passa a l'escola. Això exactament que ens passa a noltros que ens mengen les feines, a una escola passa igual. Mengen les feines, quan no és una cosa és l'altra, no tenen aquella hora per promoure el que és la part d'investigació, que jo crec que s'hauria de promoure per a tots els nivells, hauria de ser un dels punts importants: que es promoguessin, però per això s'ha de crear un espai, uns diners, i tot això no hi és, vull dir, és un punt més de tots els que estam fent, que al final queda en no res, és cul-de-sac» (assessor D).

El canvi constant de professorat fa que s'hagi de començar de nou amb el projecte de formació iniciat:

«Té un canvi per ventura de quatre o cinc professors, i si tens una línia de formació, després, sempre seguit has de, no no, has de tornar a començar de nou, per entendre'ns moltes vegades l'escola pública has de començar de nou amb aquell professor que ha vingut» (professor C).

Destaca també el fet que alguns centres es tanquen massa i són contraris a permetre que persones externes s'assabentin de problemes interns:

«Sí, de vegades, que és massa tancada, i no deixa mobilitat. Per part dels centres, alguns centres, la por que tenen a què hi hagi algú extern que formi altra gent. O d'alguna manera, de treure defora a la llum problemes que hi pugui haver, que sempre hi són, i que no s'han d'amagar. S'han de treure, per, a partir d'aquí, cercar solucions» (director centre E).

1.2.3. De l'assessor de formació

Caldria que la institució definís clarament el model d'assessor que necessita. També cal definir bé les seves funcions i facilitar la seva formació per tal d'evitar problemes d'indefinició tant per part de l'assessor com per part del docent que rep la formació:

«Depèn del model d'assessor que tinguem. Si noltros volem un assessor que sigui gestor, no importa fer cursos de formació, ni fer una formació inicial que jo contava, a lo millor de 150 o 200 hores, com un postgrau o com un curs d'especialització. [...] La manera de fer dels assessors, a més de gestionar, també és implicar-nos un poc en el procés de formació. A lo millor és que a noltros, amb les TIC, és més bo de fer, no ho sé, perquè estic d'acord que si

hi ha un assessor, per exemple, o si hi ha d'haver un assessor que és lo que se plantejava amb la nova ordre de secundària, de l'àmbit, o sigui, que ho abarqui tot, serà difícil això que ell se pugui implicar... S'implicarà en lo que sap, però amb la resta, no. Un de matemàtiques s'implicarà més en lo científic que no en lo dels llenguatges i tot això, però després s'hauria de definir quin tipus d'assessor volem, i a partir d'aquí sí que se podrien donar respostes a tot això. I crec que una de les coses que dificulta, clar, també depèn de quin tipus d'assessor mos imaginam, és el volum de papers i de burocràcia que hem de fer» (assessor E).

«Només una cosa, crec que crea molta inseguretat això de no saber exactament què és el que esperen de noltros perquè, un poc en el fons tu t'ho plantes, no? Quan estàs davant els professors, què esperen els professors de tu; quan estàs a l'equip, què espera l'equip de tu, o què espera el servei, saps? Sempre estàs un poc sense saber exactament... Jo no crec que sigui fàcil establir la línia de lo que s'ha de fer, supòs que és bastant àmplia, però que te crea bastant inseguretat» (assessor D).

L'actual model de formació permanent del professorat es basa en un centre de formació de professorat, el CEP i en la figura d'assessor de formació que té les tasques de gestionar la formació i d'assessorar el professorat dels centres educatius que té assignats. D'altra banda, existeix la figura de formador/ponent, que és un professional extern als CEP, que exerceix de formador de forma puntual quan els assessors li ho requereixen. Actualment els assessors no poden desenvolupar la tasca de formador/ponent, fet que és criticat pels assessors. Es detecta la reivindicació d'un sector dels assessors d'actuar com a formadors:

«Crec que la institució hauria de potenciar que els seus formadors, en aquest cas assessors de CEP, puguin també fer aquesta part de formació específica en un tema en concret, que lligaria amb el primer punt, que ha de saber. En aquest cas sí que, si fas formació sobre un tema determinat, i entre el total d'assessors hi ha una sèrie de temes que poden controlar els assessors mateixos del CEP, crec que també enriqueixes el que seria la resta de formació que fas, amb la qual no intervens, o sigui que poder fer de formador ponent, crec que seria interessant que la institució ho permetés de qualche manera, crec que és una carència que té actualment. No vull dir seguir el model d'altres llocs, en què no hi ha els assessors, els formadors no fan gestió, no vull dir això, però sí poder fer un poc també de formació» (assessor C).

Opinió no compartida per tot el col·lectiu:

«Jo no me veig capaç en molts de casos de fer de ponent perquè he de cobrir moltíssims d'altres aspectes, i jo no, no... no puc, vull dir, a més tenim, hem de cobrir com un ventall molt ampli, tant de matèries com de tipologia de centres, aspectes burocràtics, moltes coses, per la qual cosa, és com si... no arribessis, no arribessis cent per cent i especialment en la formació» (assessor F).

«Si la funció és ser gestor, és una altra cosa, si tu només gestiones, i ni has de dissenyar, és una altra història completament diferent, però no entenc que un gestor sigui un formador. Jo entenc que serien coses diferents» (assessor D).

Aquesta discrepància apareix també en l'opinió dels professors i dels formadors, els quals creuen que la figura del formador ha d'estar lligada a la pràctica professional i, per tant, un formador ha de ser un docent en actiu per tal de no perdre el contacte amb la pràctica, que de fet és la font fonamental de coneixement:

«Perfil del formador o formadora ideal. Anem a ser contundents. Número u, que sigui docent en actiu, per exemple a temps parcial, no importa, està tot inventat. El fer formació, bé, pot tenir una part de la seva dedicació a l'institut» (professor F).

«Jo crec que si jo tenc qualche èxit dins la meua formació com a formadora, és perquè no he deixat mai l'escola. O sigui, cada any he tengut qualche grup d'infants en marxa, encara que estigui de comissió de serveis per les conselleries» (formador D).

«Tenir aquest formador de formadors és que hauria de ser capaç de donar solucions als problemes que té aquesta persona, aquest formador. I jo tenc la impressió que de vegades no sempre es fa així. A vegades, els formadors transmetem les nostres curolles, o els nostres dubtes als formadors, i crec que això és un problema greu. Els formadors de formadors haurien de facilitar la tasca al formador. Jo, com a usuari, a vegades vas a un curset, i quan surts, dius: "Bé, molt mono tot lo que m'ha dit, teòricament és correcte, però això, a la classe de demà, per què me servirà?" Per tant, els formadors de formadors, crec que haurien de solucionar els problemes, els conflictes que tenen els formadors» (formador B).

Les tasques dels assessors de CEP es consideren d'un abast massa ampli, la qual cosa dificulta que el seu perfil sigui clar:

«De lo que estem fent, que tenim aquesta diversitat de tantes coses, que al final saps de tot, però no arribes a saber de res» (assessor D).

Un perill dels assessors és que siguin massa teòrics:

«Després, limitacions [...] pel que fa l'assessor, que sigui massa teòric» (director centre E).

Algunes limitacions poden ser fruit d'un mal procés de planificació, és a dir, d'haver fet malament l'anàlisi de necessitats o d'haver seleccionat malament el ponent formador o assessor, d'haver planificat malament els objectius de l'acció formativa, etc., aquest fet pot provocar el fracàs del procés formatiu:

«Jo he anat a cursos de vegades que la gent diu això, però a veure..., que tracti realment el que preocupa els assistents al curs. Una limitació pot ser que no coincideixin els objectius del formador amb els objectius dels alumnes, és a dir, que no es trobi el que jo vull explicar i el que els alumnes volen sentir» (director centre B).

Pel que fa als cursos, hi pot haver limitacions producte de la mala planificació de la intervenció formativa per part de l'assessor:

«N'hi pot haver moltes, de limitacions que puguin dur a una no consecució de l'èxit del curs: un grup massa gran, que sigui massa teòric, que no toqui amb els peus enterra... Tot això són possibles limitacions, que no toqui realment el que preocupa els assistents a aquell curs, això de vegades passa, també: "... però a veure, quan ens dirà allò?"» (director centre D).

Els assessors moltes vegades arriben a desenvolupar aquesta tasca sense tenir una experiència i una formació que així ho aconsellin; per tant, els professionals no poden, d'entrada, ajudar els docents que necessiten assessorament. D'altra banda, la institució no disposa de mecanismes de formació per als assessors perquè puguin desenvolupar amb professionalitat la seva tasca:

«A nivell personal, quines mancances tens. Vull dir, tots els que hem acabat aquí un poc, no és perquè tinguéssim una formació prèvia com a assessors o com a formadors, sinó que hem caigut, idè mirat, a vegades perquè t'han cridat, i altres perquè t'has presentat a un projecte. Com n'has après? A força d'experiència, a força de ser-hi, sense saber molt bé què anaves a fer inicialment, però bueno, un poc amb l'experiència de tots, i amb el que tu has anat aprenent. Què passa quan estàs davant un col·lectiu, davant un grup on tu ets l'assessor o formador i aquella gent t'està mirant, i teòricament com a formador només hauries d'assessorar,

és a dir, escoltar, organitzar un poc quina és la seva necessitat i dur-ho a terme. Ells te veuen d'una altra manera. Ells te veuen a tu com una persona que d'això en sap el cent per cent, i que tu els resoldràs tots aquells dubtes que tinguin» (assessor D).

A més a més, l'assessor no disposa de temps per a formació permanent:

«És vera que ens fa falta aquesta part de formació personal. Al final, te mengen tant les feines internes, burocràtiques, de tot això, de tot això altre, que al final, que no tens temps ni de llegir-te un article» (assessor D).

El nivell de competència dels assessors no és l'adequat per assessorar els docents, manca experiència i no es disposa de les habilitats necessàries:

«Clar, aquí tenim un problema supergreu, i és que la idea que tenen ells dels formadors, i la que poden tenir noltros que hi som, és completament diferent. Això crea molta dificultat a l'hora de fer feina. Primer, perquè crec que no estam... o sigui, no donam el que ells necessiten... Necessiten no, el que ells s'esperen, que no és lo que ells necessiten, lo que ells s'esperen noltros no ho donam, i això ja crea una situació com d'entrebanc. Com se pot aconseguir tot això? Amb dificultat, però evidentment amb l'experiència i, no sé, amb els anys, jo crec que s'aprèn més, quan duus tres anys fent feina amb gent, que no el primer any que arribes, que evidentment, no saps ni com has d'intervenir amb un grup» (assessor D).

«Especialment a un centre, quan vas a formació a centres especialment, no? I quan toques cada vegada temàtiques diferents, contexts totalment diferents, amb gent que està d'acord i té interès a fer la formació, i altres que no, que s'hi senten obligats, i que no saps molt bé... Ja has de tenir moltes habilitats de moltes coses, no? De dinamització de grups, de saber detectar per... perquè moltes vegades, jo no sé si vos ha passat, però alguna vegada vas allà, te diuen una cosa, però a lo millor darrere això hi ha altres coses, i per tant, la formació se'n va cap a una altra banda totalment diferent» (assessor F).

Uns determinats assessors tenen la percepció que molts docents estan més al dia que ells:

«Arriba un moment, en què ells, la resta de professors, estan molt més al dia de coses que no hi estàs tu, vull dir, que són ells els que t'informen a tu, i no hauria de ser així» (assessor D).

1.2.4. Del formador

El formador mateix té unes limitacions personals que ha de conèixer i ha de saber manejar amb honestat:

«I per tant, en definitiva ha de ser honest, honest, reconèixer les seves limitacions, saber de lo que disposa, aconseguir que la gent que li demana formació entengui quin és el seu plantejament i sigui realista» (assessor G).

La formació s'ha burocratitzat i s'ha estandarditzat, la qual cosa impossibilita la creativitat del formador:

«El gran problema de la formació és que s'ha burocratitzat tant, que s'ha volgut, per un suposat tema de l'avaluació, per avaluar la formació hem de fer-ho tots iguals, perquè així ho podrem avaluar, i jo crec que això és un gran error, perquè hi ha mil maneres de formar, hi ha mil maneres de ser formador, el que passa és que potser ens hauríem de posar d'acord en què hi ha unes condicions bàsiques, i que després cadascú a la seva manera, les desenvoluparà segons la seva experiència professional, personal, i segons la situació del moment, [...] I jo

crec que un formador, ha de ser, entre altres coses, molt creatiu. A base de tots els models i tot lo que faci falta, però ha de ser una persona creativa, si no crea a la seva feina, estam una altra vegada en el tema de la transmissió?» (formador C).

Un dels possibles obstacles del formador és tenir una baixa motivació per desenvolupar la seva tasca. És fonamental, per tant, que la persona que ha de desenvolupar les tasques de formador hagi escollit aquesta tasca professional de forma conscient i convençut del seu nivell d'implicació i de vocació:

«Afegia que el formador ho sigui per vocació, que no ho sigui per altres coses, per guanyar diners, per aconseguir que el pugin de categoria no sé on... És a dir, que faci les coses perquè les vulgui fer i perquè li agradi fer-les» (director centre B).

Les principals limitacions són marcades per la manca d'habilitats i d'actituds adients a la tasca de formador:

«Sempre que tenguim el suport, tant de l'equip directiu com d'una gran majoria del claustre, per jo supòs que no té limitacions, inclús crec que les limitacions vendran donades més per les seves habilitats o les seves actituds» (director centre F).

No tothom pot exercir de formador, ja que ha de tenir unes qualitats i una formació adequada i, a més, no ha de ser una persona que hagi deixat la docència perquè no li agrada aquesta tasca:

«I jo afegiria la selecció dels formadors de formadors (...) no se pot acceptar que siguin gent que fugi de l'ensenyament, perquè aquest entusiasme, i tota aquesta història és impossible que es doni» (formador F).

La falta de professionalització dels formadors de formadors és una problemàtica fonamental a les Illes Balears; els formadors actuals són autodidactes i no reben cap tipus de suport formatiu:

«Limitacions, moltíssimes [...] la manca de professionalització jo crec dels formadors de formadors. És a dir, els formadors que existeixen ara mateix són autodidactes, fan de tiradors guerrillers, que més o manco s'han convertit en militars professionals, no? Perdonau el símil, però és que estam en tiempos guerreros. Però jo crec que a aquestes alçades ja comença a ser una cosa inacceptable, impresentable el que els formadors continuïn essent persones autodidactes i que s'han format com han pogut» (formador F).

Hi ha manca de formadors de formadors per a moltes àrees de coneixement:

«Això, entre altres coses, significa que hi ha àrees i hi ha aspectes en els quals, aquí mateix a Balears no es compta amb formadors de formadors adients, [...] No en trobes, d'especialistes en didàctiques específiques de segons quines matèries» (formador F).

1.2.5. De la societat

La concepció tradicional que tenim socialment de l'educació és un impediment per al canvi educatiu:

«Sobre les limitacions [...] la idea tradicional i social que tenim de l'educació» (director centre D).

1.2.6. Del professorat

La inexistència d'expectatives dels docents (per manca d'un bon desenvolupament professional) pot provocar que uns determinats col·lectius de docents no realitzin mai cap activitat de formació permanent (almenys amb utilitat real), amb la problemàtiques que aquest fet pot suposar per a la millora de la qualitat del sistema educatiu:

«A vegades, els professors, no som conscients que necessitam millorar, ens creim que ja estam a un cert nivell i si no es crea aquesta sensació d'una necessitat de millorar, és difícil. A vegades es fa pels sexennis, a vegades es fa per vocació personal, o per impulsos del centre, o pel que sigui [...] A vegades aquestes expectatives se les autocrea el propi centre, i a vegades li han de crear, o se li creen, o si no té expectatives no hi ha formació» (assessor B).

Sovint el professorat respon a les necessitats formatives amb urgència, té necessitat de resoldre els problemes per sobreviure al dia a dia de la seva aula en lloc de planificar la formació amb vista al futur:

«Jo demà he d'anar a fer classe, d'aquí a tres anys jo no sé quin model d'escola vull, però demà he d'anar a fer classe, i demà ho he de resoldre» (formador B).

La professionalitat duu aparellada l'autonomia del docent, el qual només a partir de la seva responsabilitat professional es podrà implicar en la construcció permanent d'un model no imposat i podrà vèncer l'individualisme i l'aïllament en què es refugien els docents quan tenen poques competències professionals i quan es veuen constrets per un model imposat:

«Jo no crec que siguem, que el professorat o que les persones siguem individualistes per naturalesa. Jo crec que reaccionam, els professors, d'una forma individualista quan ens imposen el model [...] També forma part d'aquest individualisme aquest sentit de "aquesta és la meua fórmula magistral", "això no ho mostraré a ningú", "és el meu secret", etc. Jo crec que això se supera amb la pràctica. Jo crec que som tan cooperatius com individualistes, depèn amb quin sistema estam treballant, no? És a dir, que tot consisteix en rompre aquestes tradicions i aquestes idees sobre l'aïllament, sobre l'autonomia meua, que ningú entri dins la meua classe, etc.» (formador F).

El professorat, principalment d'educació secundària, no està acostumat a reflexionar sobre la manera com apren i per tant no té capacitat per fer una explicació didàctica per tal de facilitar l'aprenentatge dels seus alumnes:

«Això és un sistema que reproduïx les característiques de les persones amb un alt nivell de qualificació, i amb unes altes notes acadèmiques, però que possiblement, el que no han fet mai ha estat reflexionar sobre com aprenen, per veure com podrien ensenyar altres persones que no aprenen igual que ells. L'exemple del professor de matemàtiques jo crec que és evident per a tothom. Quan li demanes a aquell professor de matemàtiques que t'expliqui la demostració que ell..., i diu: "No ho he entès", "Ho tornaré a repetir!" I t'ho diu exactament igual, idèntic, sense ni un punt ni una coma més. Com ho pot fer això de dir, de repetir, reproduir exactament igual? Clar, després a la tercera vegada diu "Ho has entès?", i tu diu "Sí". I no, no, no ho has entès, però el problema és que ell tampoc no ho ha entès. Ell ho sap, però no sap com ho sap. I si no sap com ho ha après, no ho pot ensenyar mai. Això és el quid del problema» (director centre G).

Es detecta una manca d'utilització dels nous aprenentatges fruitos dels processos formatius a la pràctica a l'aula:

«Jo la limitació més gran que posaria és la manca d'utilització, i això aniria una mica enganxat amb la primera qüestió, la manca d'utilització que feim dels continguts que rebem de forma, almanco immediata [...] Hi ha una dificultat per aplicar, per implementar els continguts que hem adquirit de la formació, per aplicar-los de forma quotidiana a l'aula. Veig una impossibilitat, una impossibilitat no, una dificultat per lo que he dit abans, perquè el dia a dia ens passa per damunt, és a dir, les programacions estan fetes, és molt difícil canviar-les, estam molt obligats a fer feina en equip, i introduir-ne de noves, sempre és complicat, no és fàcil» (professor D).

Hi ha falta de temps per dedicar a activitats formatives, ja que hi ha un excés de tasques docents:

«Jo, la monotonía per jo que ens du el dia a dia ens condiciona molt, per lo menys, lo que és l'horari habitual que tenim els que som tutors, som coordinadors, i estam a un pla formatiu a lo millor del que és el centre, anam a cursets, reunions, això no ens dóna espai per fer...» (professor E).

La falta de cultura de treball col·laboratiu fa que el professor generalment assisteixi a sessions de formació de forma individual i, en el cas de fer-ho, ho ha d'aplicar també de forma individual. Aquest fet, a més de suposar un gran esforç per al docent, redueix molt el fruit que treu el sistema educatiu del canvi aplicat:

«El professor que assisteix a un curs d'aquest, o a una activitat de formació ho fa de forma individual, i a més, si aquesta persona té la bona voluntat, i creu que lo que aprèn en aquests cursos ho ha d'aplicar, també ho ha de fer de forma individual, de tal manera que això suposa una feina enorme, enorme. És a dir, fer una unitat didàctica, per exemple, totalment reformulada respecte a lo que hi ha als llibres de text, això és una feina enorme, perquè falten materials, falten recursos, i a més, la persona ho ha de fer de forma totalment individual. A secundària, especialment, la feina en equip no existeix. És a dir, tu vas a un departament, i al departament, en els millors dels casos, els membres es duen bé però, alerta! no intentis canviar la forma d'ensenyar del teu company, o de posar-li emperons, o de plantejar-li un problema, no, fins aquí hem arribat! Noltros ens podem posar d'acord en segons quines coses, però lo que jo faig dins l'aula, és cosa meua, i clar, això implica que el professor ha de fer una feina, perquè això suposa fer tot. Ell, clar, en realitat és un procés, però és un procés que és llarg, i que implica molt d'esforç per part del professorat. Per tant, jo crec que amb la poca incidència, també hi juga aquest problema, i és que no hi ha feina en equip, no hi ha feina en grup, i el professor es troba tot sol. Clar, es troba davant un problema, i se'ls ha d'espavilar, i això implica molt d'esforç, i molt de temps, i no tothom està disposat a invertir aquest temps i aquests esforços per això. Per tant, jo crec que hi juga molt aquest problema» (professor G).

Sovint es posen traves a les innovacions que aporten els companys de treball, ja que no es treballa amb vista a construir un projecte educatiu i formatiu de forma consensuada:

«És a dir, crea un paral·lelisme que no interessa, perquè crees una cosa, i ens hem posat un poc en pla burocràtic, estam molt bé com estam, i quan un duu una informació nova no ens interessa, perquè no l'hem feta noltros. Si l'haguéssim rebuda, sí, a lo millor sí, però com que no l'hem rebuda noltros, pues ens posam en pla defensiu. I després l'impediment que posa en pràctica és que podem començar a fer aquesta pràctica, però a vegades ens trobam que, com amb l'equip no, cream un problema. Després aquesta dinàmica dins el grup de feina és un bloqueig, els teus companys ja són com un enemic, perquè anam per un altre camí. En lloc d'un equip de feina conjunt, no, és tot lo contrari, a mi m'ha passat a vegades» (professor E).

1.3. Recursos

1.3.1. De la institució

Els assessors són crítics amb l'immobilisme actual i amb la inexistència d'un veritable model de formació, amb la manca de recursos com a fet que condiciona la formació que la institució pot oferir:

«Limitacions, pues moltíssimes, però jo insistiria sobretot en les limitacions que deriven d'un model molt inadequat» (formador F).

«De quin model, de quin model de CEP i de quin model tenim, i de quin model desitjariem, i clar, si tenim poca gent, hem de tenir molta gent que sàpiga fer moltes coses, i si podem tenir més personal, pues, tal vegada convindria tenir gent amb uns eixos transversals, però que a la vegada també sàpiguin de segons quines àrees, coneguin, i que per tant, tengui coneixement de causa, però clar, tot això vendrà limitat un poc pel model que puguem tenir, i l'actual, pensam que tenim un model amb uns recursos de fa quinze anys i que hi ha el mateix nombre de gent, i per tant, hi ha un condicionant» (assessor B).

L'estructura organitzativa dels CEP no té les dotacions econòmiques necessàries i fa que els seus professionals no puguin comptar amb les darreres tecnologies i de vegades els mitjans són més poc avançats que els que tenen els centres educatius:

«Després, a nivell organitzatiu, l'estructura que tenim noltros a nivell de CEP, està la cosa complicada, perquè com ha dit també B, fa molts anys que està pràcticament igual, les dotacions econòmiques són les mateixes que fa molts anys, i això fa que, ni noltros estiguem al dia, ja no només de lo que dèiem de tenir els mínims de tecnologies de la informació, per estar igual que la resta de centres educatius, això ja fa que tu, de qualche manera, encara no vagis ni al capdavant de tot això, sinó que és que ara estàs cap endarrere. Vull dir que, hi ha tot un problema organitzatiu a nivell econòmic, i tot això, que dificulta que en realitat tu puguis assessorar els altres, perquè a vegades són els altres que t'assessoraran a tu perquè no tens aquests mitjans» (assessor D).

1.3.2. De l'escola com a organització

Els directors destaquen la manca de recursos econòmics per millorar la situació en el marc del centre educatiu:

«Sobre les limitacions [...] els recursos que tenim...» (director centre D).

Sovint es fan cursos per introduir unes determinades estratègies metodològiques o tecnologies però el centre no disposa dels recursos materials per utilitzar després aquestes noves eines al centre:

«Està molt bé, però quan, lo mateix, continuam amb lo mateix, si tu fas un curs, per exemple de PowerPoint, o de presentació multimèdia, etc., etc., i al teu centre no hi ha ni un canó projector, ni un ordinador portàtil, ni tot això i l'equip directiu es nega a comprar-ho, per tant, és inútil» (professor B).

2. Sabers dels formadors

2.1. Coneixements

Per trobar el sentit apropiat a les opinions expressades pels membres d'alguns grups de discussió en relació amb la dimensió «*Els sabers dels formadors*», no es poden deixar de tenir en compte les característiques del model organitzatiu de la formació permanent del professorat a les Illes Balears. Aquest model es caracteritza, entre d'altres, per l'existència de la figura de l'assessor de formació, que dins el marc dels centres del professorat (CEP) exerceix funcions alhora de gestor i de formador, depenent el major pes de cada una de les funcions segons l'organització pròpia de cada CEP i de la demanda formativa pròpia de cada àmbit territorial o del desenvolupament de l'activitat formativa concreta.

Així, els punts de vista exposats, en alguns apartats, poden ser més o menys divergents si qui parla és un assessor de formació d'un CEP o si qui parla és un director de centre, un professor o un formador. Entenem el formador com aquell professional que dona resposta formativa de forma puntual a una demanda d'un centre educatiu o formatiu i que ha estat seleccionat per aquests per realitzar aquesta funció. Entenem l'assessor de formació com aquell professional de l'ensenyament que ha estat seleccionat per realitzar funcions d'assessor de formació en un centre de professorat (CEP). Entre les diferents tasques de l'assessor de formació, aquest pot exercir de formador d'un centre educatiu o d'una activitat formativa però també realitza tasques de gestió administrativa i organitzativa del mateix centre de professorat (CEP) o de la mateixa activitat formativa.

En relació amb les funcions que pot exercir l'assessor de formació com a formador, hem de dir que el perfil professional pel qual s'accedeix a les places d'assessor de formació pot condicionar les temàtiques sobre les quals l'assessor haurà de realitzar les funcions de formador. Així, si el perfil d'accés a una assessoria del CEP és més de professor generalista que de professor especialista o específic d'àrea (llengües estrangeres, per exemple), aquest fet pot determinar el grup de temàtiques o activitats formatives que li poden ser assignades, que, en principi i de forma general en comparació amb les de l'especialista, podran ser més diverses per les diferents temàtiques o àrees disciplinàries que abracin les assessories de formació (per exemple, l'assessoria d'educació primària).

Des del perfil de formador (no de l'assessor de formació), es dona per suposat que les demandes formatives o d'assessorament que assumeix tenen a veure amb temàtiques de les quals és especialista o expert (per aquest motiu és seleccionat). No sempre passa així en el cas de l'assessor de formació, ja que les demandes formatives (que arriben al CEP i se li assignen) poden no ser de la pròpia especialitat o ser d'una temàtica en la qual no es té experiència docent. Per exemple, la demanda de formació que pot arribar a un assessor d'educació primària pot ser d'educació musical d'aquesta etapa educativa, de la qual l'assessor pot no tenir ni coneixements ni experiència docent. Així, el perfil d'assessor generalista o especialista té a veure més amb el perfil professional, pel qual s'accedeix a la funció assessora, que amb la formació i l'experiència docents.

Aquests aspectes esmentats anteriorment són importants a l'hora de valorar les diferències expressades pels grups de discussió sobre la necessitat de coneixements disciplinaris depenent de qui parli, si ho fa un assessor de formació de CEP o si ho fa un formador, ja que, en aquest darrer cas, l'especialitat disciplinària se li suposa quan és seleccionat per fer de formador d'una activitat de formació.

Per acabar, també cal assenyalar que les opinions expressades sobre els sabers per realitzar la funció de formador en una intervenció assessora reflexiva teòrica tenen el sentit de priorit-

zació d'uns determinats tipus de sabers sobre uns altres. És lògic que quan es pregunta què ha de saber un assessor la resposta pugui ser «*quantes més coses sàpiga, millor*» (assessor A). Entenem, així, que la formulació de la pregunta se sobreentén i seria: quins tipus de sabers són prioritaris o més necessaris per realitzar la funció assessora o formadora?

2.1.1. Coneixements disciplinaris

Els formadors, directors, professors i assessors consultats expressen de forma quasi unànime la necessitat que el formador conegui l'àrea, la disciplina o la matèria, i molts d'ells, prioritàriament els professors, ho donen per suposat:

«*Ha de saber sobre la seva temàtica, molt important, formació teòrica*» (professor B).

«*El formador sí que ha de tenir un gran bagatge, trob que ha de tenir un gran bagatge teòric*» (director centre F).

«*Primer pens que ha de tenir un coneixement específic de la matèria. això quasi cau pel seu propi pes, o sense quasi, pens que...*» (director centre A).

«*Després, aquí, un formador, què ha de fer? Dominar en primer lloc la matèria que exposa*» (professor C).

«*Primer de tot, el bon coneixement de la matèria que ha de treballar, això és fonamental*» (assessor A).

«*En D deia que es dóna per suposat que ha de ser un bon coneixedor de l'àrea. Jo diria naturalment...*» (professor G).

«*Tenir un coneixement de la matèria, no fa falta dir-ho, però a part de la matèria...*» (professor A).

«*Evidentment hauré de dominar la matèria, això també està clar, i dominar també com transmetre tot això*» (assessor C).

«*Bé, dominar la matèria, jo ja ho deixaria a part, jo ja no ho diria, que ha de dominar la matèria, perquè si no domina la matèria que ha d'exposar, té una miqueta de morro aquest formador*» (professor D).

A les citacions anteriors hem pogut observar que diferents membres dels col·lectius consultats donen importància als coneixements disciplinaris encara que molts d'ells, juntament amb la valoració dels coneixements científics de l'àrea o temàtica, destaquen uns altres aspectes relacionats amb unes altres categories, com poden ser uns altres coneixements o habilitats o actituds. Volem dir que quan es diu «*conèixer la matèria o disciplina*» s'acompanya quasi sempre d'uns altres coneixements que es troben importants com: el coneixement didàctic, la dinamització de grups, la detecció de necessitats, les actituds... dels quals parlarem més endavant.

Els qui no expliciten formalment la necessitat de coneixements disciplinaris remarquen la necessitat de tenir almenys els mateixos sabers que els assessorats en relació amb la disciplina sobre la qual s'assessa. Alguns dels que no consideren imprescindibles els coneixements disciplinaris valoren que el fet de tenir un coneixement profund de la matèria o disciplina tindrà més avantatges per realitzar més bé la funció de formador (recordam el sentit de priorització):

«Què hauria de saber fer un formador. Pues, de qualche forma, el que ha de saber, sempre que conegui la temàtica de què tracta, tindrà molts avantatges. No és imprescindible, però és molt afavoridor, perquè això li dóna credibilitat. És cert que un formador no ha de dir-ho tot, no ha de posar-ho tot damunt la taula, no ho ha de donar-ho tot resolt, però també és cert que si no en té ni ditxosa idea de com se posa l'ordinador en marxa, ja els pot fer reflexionar i pensar què hem de fer amb els ordinadors, que al segon dia s'adonaran que no sap posar ni una plantilla, i per lo tant perdrà credibilitat» (director CEP E).

2.1.2. Coneixements pedagògics

La diferenciació conceptual entre els coneixements disciplinaris i els pedagògics es fa difícil de constatar entre les opinions donades pels participants als grups de discussió. Segurament es deu al fet que les demandes formatives duen implícits aspectes disciplinaris i didàctics o d'aplicació a la docència i que estan realitzades pels docents. A més, s'ha d'afegir que de cada vegada més les demandes d'activitats formatives es donen des del context de feina (de centre o d'aula) i cercant el màxim d'aplicabilitat. Consideram, per aquests motius, que quan es diu que el formador sigui expert es fa referència tant als aspectes científics com pedagògics i didàctics. Així i tot alguns dels participants expliciten aspectes didàctics: *«hauria de tenir coneixements de didàctica, hauria de saber, per exemple, transformar els continguts teòrics en activitats estimulants»* (professor G).

Entre els aspectes que denominam pedagògics es destaca que el formador *«tengui clars els objectius finals que té com formador»* (assessor C) i també es diu que *«primer ha de tenir un model, cap on dirigir-se»* (director centre G).

De les opinions donades, a més, es pot observar que es valora com a important i necessària l'actualització didàctica i pedagògica: *«ha de conèixer els corrents actuals, cap allò on caminen els diferents vessants i maneres de pensar educatives»* (director centre A); a més es destaca, sobre el perfil professional, que *«estigui en contacte permanent amb el que passa dins de les aules»* (director centre G) i que tingui experiència docent, no tan sols per aprofundir més bé en la relació teoria-pràctica, sinó que es vol, pensam, destacar com a bàsica la importància del fet de tenir coneixements reals de la pràctica docent. Aquesta opinió és expressada pels directors, professors i formadors i no pels assessors de formació.

«Per a mi la capacitat d'incidència del formador evidentment que depèn en part, bé, depèn en gran mesura del seu perfil, de la forma com se seleccioni, d'una cosa importantíssima que s'ha dit, de la seva vinculació als centres, de la seva experiència. Una cosa que a mi me pareix important, i és que els formadors haurien de mantenir en tot moment la vinculació amb els centres, és a dir, no haurien de deixar l'aula. Lo que aquí s'ha dit, alguns de vòltros, que precisament valora moltíssim aquesta vinculació permanent, me pareix importantíssim» (formador F).

«Per tant, jo una de les competències, o una de les coses que ha de tenir, llavors en parlarem, un bon formador, és un coneixement del que passa dins l'aula, i per tant, un bon formador hauria de ser un bon professor» (professor G).

«Jo crec que un bon formador ha de tenir un bon coneixement de la pràctica docent. Jo crec que els formadors professionals no són bons formadors. Específicament a l'àrea de l'ensenyament. A lo millor a altres àrees o altres aspectes econòmics sí, però a l'àrea de l'ensenyament jo crec que ha de ser un bon professor, ha de conèixer, i per conèixer ha d'estar en contacte amb l'aula, amb els al·lots» (professor G).

Així, quan es diu el formador ha de «saber quines són les darreres innovacions i investigacions que es duen a terme» (director centre D) o «conèixer els projectes d'innovació que s'estan aplicant als centres de l'entorn» (director centre E), a més d'assenyalar que s'ha de conèixer el context, es fa referència al fet d'estar al dia de la innovació i la investigació educatives en general.

Dins aquest capítol podem també assenyalar que algunes de les opinions fan referència a la necessitat de donar resposta de la demanda concreta del professorat i no tan sols tenir en compte la necessitat formativa a llarg termini per anar cap a un model reflexiu teoricopràctic. Així, la resposta a la necessitat immediata i quotidiana és un primer escaló cap a uns objectius més a llarg termini que s'han de tenir en compte (ja comentat a l'apartat 2.1.2.):

«Ha de partir, jo una cosa que volia matisar, parteix precisament d'aquesta història, de les receptes i tal. A mi no me sembla tan malament el tema de la recepta, sempre i quan això sigui un altre cap de troca. És a dir, que tu parteixis d'allò que preocupa el professor immediatament, i que el problema que té al dia següent, i que ell sent, i és capaç d'explicitar-ho, per, a partir d'aquí, començar a estirar i fer-lo veure, o fer que ell descobreixi que en realitat hi ha altres preocupacions que té, preocupacions més profundes. I més a llarg termini, fins i tot de supervivència professional i tal. A mi no me sembla un mal recurs, és a dir, no s'hauria de fugir sempre i quan es tengui clar que la formació no s'ha de convertir en un dispensari de receptes sinó, en tot cas, en una cosa que a curt termini i immediatament, sobretot els professors que comencen en aquests processos, poden percebre com a útil, convenient i tal, però amb la idea estratègica d'anar desenvolupament, això, el desenvolupament professional, o sigui, anar avançant i anar cap a una formació, una reflexió teoricopràctica pues, de més abast, no?» (formador F).

2.1.3. Coneixements d'organització i gestió

Els aspectes d'organització i gestió com a sabers dels formadors són esmentats de forma implícita i en comptades ocasions pels participants als grups de discussió. Entenem que aquests sabers se suposen en els professionals dedicats a la formació, ja que aquests aspectes són implícits en la seves funcions.

2.1.4. Coneixements contextuais

El coneixement del context s'esmenta com a imprescindible per a la intervenció formadora i assessora dins el model practicoreflexiu:

«El model vinculat als centres, contextualitzat, basat en la detecció d'aquestes necessitats, d'allò que els professors, no només d'allò que necessiten, sinó d'allò que podem deduir que necessiten independentment que no ho manifestin, i això valdria tant per la formació inicial com per la permanent, no?» (formador F).

Els membres dels grups de discussió valoren els coneixements contextuais i incideixen a prioritzar-ne algun o alguns. Així uns destaquen més el context en general, com per exemple la problemàtica educativa pròpia d'un lloc, mentre que uns altres destaquen el coneixement del grup de formació o de l'alumnat i uns altres del centre educatiu en general («cultura del centre») o aspectes com l'estructura organitzativa o els recursos humans i els recursos materials.

«Ha de conèixer la situació real de l'ensenyament, normativa, i ha de ser un transmissor actiu i efectiu, i alhora recuperador i normalitzador, quan parlem de qüestió lingüística» (Director centre C).

«Jo pens que una de les habilitats que hauria de tenir un formador és conèixer la realitat del centre, evidentment, i conèixer els equips educatius, i també hauria de tenir unes certes habilitats per incentivar la feina dels equips educatius, per innovar, i de...» (assessor E).

«El que fas és intentar, bueno, conèixer el context de les necessitats, on hi ha les necessitats formatives, i esbrinar, escoltar» (assessor F).

«Quan parlàvem de què ha de saber aquest formador dins els centres, com a punt de partida, almanco com a punt de partida, podria tenir clar, analitzar exactament què és aquell centre on ha de formar la gent, com és, i demanar-se una sèrie de coses: On som? És a dir, anàlisi del context. Qui som? Quins són els nostres trets d'identitat? Qui som? Quin alumnat volem fer? És a dir, quin model volem transmetre o, és a dir, de forma més clara, quins són els nostres objectius? Com ens organitzem? L'estructura organitzativa d'allà on vaig a formar, i per últim, amb quins mitjans comptam, tant recursos humans com materials» (director centre E).

«En aquest sentit és fonamental que s'hi impliqui, el formador o la formadora, i que conegui, ja ho apuntaves abans a això, la cultura del centre, el currículum ocult, vaja» (director centre C).

«El formador, jo crec que el formador quan entra a un centre o a un equip docent ha de saber quina és la cultura del grup, quina és... crec que D ha dit algo així, o no sé si F ho ha dit d'una altra manera» (assessor F).

En relació amb el context, els assessors, els formadors, els directors i els professors destaquen la rapidesa actuals del canvis i de la necessitat d'actualització en relació amb les dificultats per al coneixement en aquest context de canvi:

«Hi ha una cosa, i per jo és molt important, i també és un canvi de l'escola, o sigui, l'escola ha canviat moltíssim, jo no sé voltros, però jo trobo que l'escola ha canviat moltíssim. I les necessitats que hi havia abans de formar-se no són les necessitats que hi ha ara, i clar, el repte és integrar els canvis, els canvis de l'escola. L'escola ha canviat, per exemple, han canviat a l'escola, les estructures familiars, moltíssim, els valors i els models a seguir, i els mateixos canals d'informació» (formador E).

Alguns remarquen la necessitat d'un coneixement real i viscut, no teòric, del context; en aquest sentit opinen que el formador ha de ser un professor: *«Primer de tot ser un bon professor, i després, ser un bon formador» (professor B), (ja comentat a l'apartat 2.1.2.).*

2.1.5. Coneixements teoricopràctics

Al punt 2.1.4. ja hem esmentat un aspecte imprescindible per a la relació teoria i pràctica, com és el fet de tenir un coneixement pràctic de la realitat docent. La majoria pensa que és necessari un equilibri d'aquesta relació entre la teoria i la pràctica. Uns destaquen més el coneixement teòric per comprendre i donar sentit a la pràctica i uns altres, la necessitat de la reflexió sobre la pràctica per extreure'n teoria.

«Creo que debe ser una persona capaz de extraer teoría de lo que escucha y de lo que ve, de generar teoría de la práctica» (assessor D).

«Jo crec que en part defineix un bon ensenyant, que ha de saber connectar l'aprenentatge teòric amb el pràctic, és a dir, no hi pot haver un divorci entre teoria i praxi, ha d'estimular l'anàlisi i llevar pors, llevar temors» (director centre C).

«Pensar que la pràctica modifica la teoria i que la teoria es plasma en la pràctica, animar i

donar força a l'equip docent per canviar» (director centre D).

«Jo he de reflexionar per què ha sortit així. Per què ha anat bé o per què no ha anat bé. I això em duu a una teoria, i llavors trobaré el llibre, o referent el model que em digui que això funciona» (formador D).

«I després lo que ha dit D m'ha agradat, però com que sóc un poc contestatari... Ell ha dit: "extreure teoria de la pràctica", no és això? Pens que també ha d'extreure, també i sobretot, ha d'extreure pràctica de la teoria. [...] A més depèn, com ja t'he dit, com que hi ha tantes modalitats de formació, a lo millor l'extreure teoria de la pràctica, dins un context és lo que s'ha de fer, però dins un altre context a lo millor és l'altre» (assessor A).

2.2. Habilitats

2.2.1. Habilitat de detecció de necessitats

Quan hem parlat del coneixements dels formadors hem esmentat el coneixement del context; aquest coneixement s'adquireix a través d'habilitats pràctiques per obtenir-ne informació. Una de les habilitats és la detecció de necessitats, la qual, com també hem dit a l'apartat 2.1.4, poden entendre com un procés en què podem diferenciar entre les necessitats a curt termini, per donar resposta al dia a dia, o a llarg termini, per anar cap al perfil de professor teorico-reflexiu.

Els entrevistats incideixen en la necessitat de conèixer les necessitats i les mancances formatives dels col·lectius amb els quals es duen a terme processos formatius:

«Què hauria de saber, saber fer? Fonamentalment jo crec que el que s'hauria de fer és partir de lo que hauria de ser les pròpies necessitats formatives de la gent que participa en el procés de formació, i d'aquí se poden derivar, se poden tipificar o se poden fer llistes d'aquells sabers, saber fer o actituds que hauria de tenir el formador de formadors. [...] Conèixer una mica les idees dominants, o idees prèvies del professorat, tenir una formació psicopedagògica, són coses bastant òbvies, i que tots els presents més o manco tenim clares, no?... Què ha de saber fer? Pues detectar aquestes necessitats formatives, i no només aquelles que manifesta el professorat en formació, sinó també les que pot deduir a través de processos, les de l'estudi del context en què es mou, tant a nivell de centre com a nivell socioeconòmic» (formador F).

«En principi, lo que ha de saber un assessor, entenc, o un formador, lo que hauria de saber, és saber quines són les necessitats del col·lectiu al qual està adreçat» (assessor D).

«El que fas és intentar, bueno, conèixer el context de les necessitats, on hi ha les necessitats formatives, i esbrinar, escoltar, lo que dèiem abans, no? Lo que deies tu, C, abans, de saber observar, de cercar la informació adient per donar resposta a aquestes necessitats» (assessor F).

«Però bé, jo estic absolutament d'acord amb el que exposava D de, per poder dur a terme aquest tipus de tasca d'assessor o de facilitador de la formació, lo primer que s'ha de tenir clar és quines són les necessitats del col·lectiu sobre el que tu has de... al que li has d'ajudar perquè es vagi formant» (assessor G).

«Primer, quant als processos de desenvolupament del professorat, el desenvolupament del professorat considerat com a fet individual, la incidència del formador pens que pot ser diversa; en tot cas pot exercir dos papers fonamentals: un d'agent provocador de les necessitats formatives i segon com a facilitador de l'activitat formativa dins els marges que li permet la

normativa» (director centre A).

«Crec que no només s'ha de conèixer la realitat de la institució en què intervé, sinó que també ha de conèixer les necessitats de formació sentides i no sentides del col·lectiu, i ha de conèixer la realitat del seu país» (director centre C).

«Detectar aquestes necessitats formatives, i no només aquelles que manifesta el professorat en formació, sinó també les que pot deduir a través de processos, les de l'estudi del context en què es mou, tant a nivell de centre com a nivell socioeconòmic. Hauria de saber provocar aquesta reflexió crítica, que seria la part més important, aquesta reflexió crítica per part del professorat que ha anat a formació; aquest qüestionament de les seves idees, perquè el professorat és possible, és possible que no sàpiga manifestar i expressar les mancances i les necessitats que té, però que té mancances és una obvietat, i que té problemes, i molt grossos, i nous, i de cada vegada més, això també és una obvietat» (formador F).

Entre les necessitats formatives, es fa més incidència en aquelles que poden ajudar a resoldre situacions problemàtiques. Així, el professorat consultat utilitza l'expressió "detectar els problemes a l'aula" o "al dia a dia", a la vida quotidiana.

«I el perfil que hauria de tenir aquest formador de formadors és que hauria de ser capaç de donar solucions als problemes que té aquesta persona, aquest formador» (formador B).

«El formador ha de ser capaç de detectar els problemes, però per poder detectar els problemes, fa falta que experimenti ell el dia a dia» (professor G).

«Llavors, evidentment, un formador, per ser un bon formador, jo crec que ha de tenir un bon coneixement dels problemes que tenen els ensenyants. En D deia que era difícil detectar, bé, a lo millor no tant, crec que és imprescindible. És a dir, si no és a partir dels problemes que tenen, que manifesten els ensenyants, jo crec que qualsevol curs de formació està destinat al fracàs» (professor G).

En relació amb els problemes col·lectius i els personals o particulars, s'esmenta la necessitat de construir el saber a partir dels interessos i les necessitats formatives individuals per establir nexes d'unió cercant les coincidències cap a un marc comú de grup.

«L'altre model que proposaria seria un model que ajudi a construir coneixement, és a dir, a partir de les preocupacions, els interessos, els sabers, de les idees de cadascú, bolcades damunt la taula, i aquest assessor va ajuntant voluntats i sumant, diguem, coincidències, deixant amb molta facilitat podem deixar les diferències al marge, però sumam tot allò que coincidim, i amb tot allò que coincidim podríem fer moltíssima cosa» (director centre F).

Destaquen, també, en aquesta fase o moment del procés formatiu, que uns denominen «detecció de necessitats» i uns altres «detecció dels problemes», la importància del fet de conèixer les motivacions i els interessos del professorat. En alguns casos s'empra el terme diagnòstic.

«Crec que això és lo que hauria de tenir un bon formador de formadors, saber fer una diagnòstic» (professor F).

«Després, quines actituds ha de manifestar el formador? Tenir capacitat de diagnòstic ràpida, i, ja crec que ho he dit abans, conèixer i acceptar experiències positives i negatives que es duuguin a terme en relació amb l'exercici» (director centre E).

«Amb lletres majúscules, és importantíssim en aquest apartat la capacitat de diagnòstic, és vital, si no, no es poden donar més passes que realment siguin correctes, des del meu punt de vista» (director centre C).

Dins el marc dels centres de professorat a les Illes Balears on existeix la figura de l'assessor de formació, s'assenyala la necessitat de la coordinació efectiva entre l'assessor i el formador.

Després d'esmentar la necessitat de la detecció de necessitats es diu:

«Segon, una integració molt precisa, molt fina de l'assessor o de l'assessora del CEP, i tercer, una coordinació prou efectiva entre l'assessor o assessora i el formador o formadora. Per tant, això és molt difícil, i això pens que és una condició sine qua non per començar una bona formació» (professor D).

Uns altres destaquen la necessitat de formar el professorat en el coneixement de la pròpia pràctica a partir l'anàlisi reflexiva, per tal de fer front als problemes que diàriament i quotidianament es tenen a l'aula i esmenten l'autoavaluació com a mecanisme per fer conscients les necessitats formatives. En relació amb les estratègies formatives, es valora la posada en comú de les experiències personals:

«Hauria de saber provocar aquesta reflexió crítica, que seria la part més important, aquesta reflexió crítica per part del professorat que ha anat a formació, aquest qüestionament de les seves idees» (formador F).

«Sino que tiene que fomentar, o de facilitar que haya una reflexión entre el grupo, bueno, pero en todo caso, los del grupo son los protagonistas y los que tienen que encontrar sus propias soluciones, no aportar él, como experto, las suyas» (assessor D).

«L'assessor ha de facilitar el procés de reflexió continu i de presa de decisions, i ha de facilitar també la presa de consciència per part d'aquell col·lectiu de professors o del qui sigui que els problemes que té davant es poden resoldre i que entre tots tenim més solucions de les que pugui donar una persona» (director centre G).

«Creo que debe ser una persona capaz de extraer teoría de lo que escucha y de lo que ve, de generar teoría de la práctica» (assessor D).

2.2.2. Habilitats de planificació

De la mateixa manera que es reconeix la importància del coneixement de les necessitats o el coneixement de la problemàtica formativa, es destaca la capacitat per ajudar a satisfer-la o a resoldre-la o, segons uns altres, «saber donar resposta». No es destaquen moments o fases de la planificació però sí que es fa incidència en la necessitat de donar una resposta adequada a les necessitats i al context.

Entre les habilitats de planificació s'esmenta el fet de «saber cercar informació» i «reorganitzar-la». De les habilitats que ha de tenir l'assessor de formació, es remarca la importància de seleccionar el formador que més s'adeqüi al professorat i a la seva problemàtica formativa.

2.2.3. Habilitats d'implementació

Una de les característiques o estratègies bàsiques de la implementació que es destaquen és l'anàlisi de la pràctica. Sobre la manera com ha de ser la implementació s'esmenta que la implementació ha de ser creativa i innovadora:

«Utilitzar les situacions és una cosa que me sembla una estratègia importantíssima, lo de treballar, i treballar sistemàticament sobre lo que són les situacions reals de treball a l'aula i al centre. És a dir, fugir de models teoricistes, fugir una mica d'aquest llenguatge pedagogista que als professors d'aula més aviat li produeix un rebuig, i en canvi, centrar molt, o sigui, organitzar tots els continguts entorn a lo que són les situacions reals d'aprenentatge» (formador F).

Una idea compartida és que el formador no ha de donar respostes però ha d'ajudar, acompanyar, el professorat en la recerca de les seves pròpies respostes:

«[Que sàpiga] dinamitzar, canalitzar amb creativitat i amb innovació el grup de professors que vol fer formació i, de qualche manera, acompanyar-los durant aquest formació» (assessor C).

«Un bon formador és aquell que acota la temàtica, que és molt bo en una sèrie de temàtiques, i que va a fer un projecte amb un centre, amb un equip, i que camina amb aquest equip fins que la cosa està implementada, fins que veu que hi ha una utilitat. I després, evidentment, totes les habilitats que heu parlat abans, evidentment, tot lo de la creativitat, saber fer bones preguntes, reflexionar conjuntament, fer el camí plegats, i concentrar, concentrar i fer una cosa ben feta» (assessor F).

«Jo crec que un formador ha de ser, entre altres coses, molt creatiu. A base de tots els models i tot lo que faci falta, però ha de ser una persona creativa, si no crea a la seva feina, estam una altra vegada en el tema de la transmissió» (formador C).

«A més, informació avui en dia ja n'hi ha molta, per tant, ha de canviar, i el mestre ha de passar a tenir un altre paper. Per tant, el formador ha d'intentar saber que això està passant, i que això no fa aquest canvi, i per tant, hauria de poder donar els camins, o els recursos necessaris perquè els mestres puguem fer aquest canvi» (professor F).

«Sobre todo, a mi me parece sobre todo, que sea capaz, en cuanto al saber hacer, que sea capaz de reflexionar conjuntamente con el grupo, dando la sensación de que no impone nada, sino que recoge, es capaz de recoger y sintetizar lo que el grupo está manifestando, y poner escalones para que la gente pueda avanzar» (assessor D).

«És a dir que, al fons, el formador o formadora ha de ser el que faci llegir al que es forma, el que realment ja sap, i ho duu a dins, i encara no ho havia descobert. És a dir, hem de facilitar, o el formador o formadora ha de facilitar el part, ha d'ajudar a parir els sabers als que participen d'aquell procés de formació» (director centre C).

«En principi pens que una persona que forma ha de saber analitzar la situació que té al davant, analitzar les persones que té, i veure què saben o què, la proximitat del tema... Després delimitar els objectius, i tenir molts pocs objectius, o sigui, no voler transmetre [...] els formadors ens perdem perquè volem transmetre tot, eh? Aleshores, voler transmetre molt poques coses, fer-ho amb un llenguatge molt entenedor, i proper al problema» (formador F).

En la implementació podem incloure, també, aspectes o característiques que majoritàriament fan referència a la manera com ha d'intervenir el formador o què ha d'aconseguir. Entre aquests aspectes es destaca per sobre dels altres el fet que el formador «ha de crear il·lusió», ha de transmetre passió per allò que fa; en alguns casos es qualifica de ser positiu o optimista:

«Jo crec que sí, que fa falta que el formador sigui il·lusionador perquè clar, ha d'engrescar aquella gent, i per il·lusionar, per il·lusionar, per ser capaç de transmetre aquella il·lusió, has

de transmetre els coneixements que dónes, i ho has de transmetre amb passió. I per transmetre-ho amb passió ho has de transmetre des de la vivència» (formador B).

«Evidentment habilitats socials, actitud favorable i il·lusió, que és fonamental» (assessor E).

Uns altres incideixen en la idea d'oferir recursos al professorat que facilitin l'aplicació a l'aula:

«Que pugui donar recursos per facilitar els canvis i la renovació de la realitat social, i aquí podríem incorporar tot això d'incorporar noves tecnologies, i noves metodologies» (professor F).

«Una de les professores li va dir "m'has agradat molt avui", quan va acabar la sessió, diu, "perquè tu ens has escoltat i ens has aportat material". Aquests varen ser els dos requisits que aquesta professora, que feia molts d'anys que no havia anat a cap curs de formació, va trobar com a bons per tal de que allò fos útil, i fos positiu» (formador A).

«Què ha de saber fer? Un poc lo que ha dit A, engrescar la gent, i sobretot motivar-los a aplicar aquests coneixements dins l'aula» (professor B).

«Jo crec que sobretot l'objectiu del formador hauria de ser impulsar pràctiques» (formador A).

Sobre aspectes concrets valorats de la implementació s'assenyalen: adaptar-se al temps i als recursos disponibles.

2.2.4. Habilitats d'avaluació

No es va aprofundir sobre aquestes habilitats. Entre alguns aspectes concrets esmentats de l'avaluació es destaquen: la necessitat d'avaluar al llarg del procés, trobar els mecanismes per dedicar-hi només el temps i els esforços que siguin necessaris i la necessitat de diversificar l'avaluació:

«Per jo un formador ha de ser una persona preparada, no tan sols a nivell intel·lectual, sinó a nivell personal; una persona que sigui capaç de llegir ràpidament els partits. Això vol dir valorar, ser capaç de valorar les situacions, que sàpiga dinamitzar aquestes situacions, i que sàpiga avaluar i reconduir-les» (assessor A).

«Per tant, saber avaluar sense perdre massa temps, saber trobar persones clau a dins el grup. Les persones clau poden intervenir llavors moltíssim dins el centre, i per tant, sense aquestes persones clau, moltes vegades, una bona formació no te aplicabilitat» (assessor E).

«Capacitat per anar avaluant sobre el procés, però sense entorpir o sense retardar massa el procés, no estar tot lo dia passant fulls, que estaria mal vist. Saber negociar i reconduir, és molt important a partir d'aquesta avaluació anar fent reconduccions que, de vegades, és vera que canvien objectius inicials, però que són positius per tenir-ne uns altres que es van adaptant més a les necessitats» (assessor E).

«I sobretot saber avaluar molt bé quin grup, on és el grup, en quin punt està, i cap a on vol anar el grup. Llavors també, un formador ha de tenir uns objectius, a part de saber molt bé cap a on vol anar el grup, ha de saber molt bé quins objectius finals té ell com a formador» (assessor C).

S'esmenta en alguns moments l'autoavaluació que, com ja s'ha esmentat anteriorment en uns altres apartats, és considerada com una font d'informació de les pròpies necessitats formatives.

2.2.5. Habilitats de comunicació

Al llarg de les converses dins els grups de treball una de les característiques que s'ha destacat de forma unànime ha estat la necessitat d'habilitats comunicatives en els formadors, definides com el fet de saber transmetre allò que se sap o de ser un bon comunicador. De la capacitat per comunicar es destaquen aspectes com: l'empatia (emfasitzant el fet de saber escoltar) i comunicar de forma divertida, engrescadora, fluïda i eficaç:

«Pel que fa a què ha de saber fer, el formador, a part de ser un bon comunicador, que ja ho sabem, ha de...» (director centre E).

«Bon comunicador, però a la vegada ha de ser també bon receptor. O sigui que ha de complir molts dels eixos que hi havia a aquell esquema clàssic de la comunicació, de l'emissió i del receptor. A part d'això, que podria ser una cosa genèrica, de qualsevol assessor o qualsevol formador, després clar, ja hauríem a lo millor d'entrar en lo que ha de saber fer» (assessor B).

«Això és lo que m'ajudaria a mi, que el formador fos una persona a més de dominar la matèria, però que sapigués transmetre d'una manera engrescadora i que els, les classes o els cursos fossin realment no, no d'una transmissió de coneixements, sinó d'una experiència, dels fets didàctics o experimentals, i poder canviar la metodologia de l'escola» (professor C).

«El formador ha de ser capaç de despertar un poc la il·lusió del professor, ha de saber transmetre bé, ha de ser motivador, ha de ser engrescador, etc., etc.» (director centre F).

«Ha de tenir habilitats comunicatives. Són fonamentals per engrescar la gent, per motivar-los a aprendre, demostrar-los realment que hi ha unes altres maneres de fer, i perquè les persones que s'estan formant es qüestionin com ho fan ells a l'aula, veient una persona que té unes habilitats comunicatives, unes habilitats socials, unes habilitats a l'hora de motivar la gent molt adequades» (professor B).

2.2.6. Habilitats de gestió de relacions

Així com la unanimitat existeix entre els consultats a l'hora de valorar les habilitats de comunicació, passa de manera semblant a l'hora de valorar les habilitats de gestió de relacions, amb la diferència que, per fer-ne ressaltar la importància, la terminologia utilitzada és molt més diversa. Així s'utilitzen les expressions: dinamitzar el grup, incentivar la funció dels equips educatius, canalitzar, connectar, manejar i actuar com a model, facilitar la conducció de l'activitat, fer conscient del progrés el grup, recollir i sintetitzar el que el grup ha manifestat, coordinar, conduir, acompanyar, negociar, acceptar i vèncer resistències o actituds negatives, facilitar el lideratge, facilitar el desenvolupament de capacitats, potenciar les relacions interpersonals...:

«Ha de ser una persona que ha de saber, ha de saber que allà, al grup de formació que té, hi ha una cruïlla d'històries, de personatges, de pràctiques diferents, de tarannàs diferents, de caràcters diferents, de pors, de certeses, d'angoixes, i això ell ho ha de gestionar. Ha de valorar les experiències personals de cadascú, ha de saber valorar l'aportació que fa cadascú, com una cosa important, i ha de saber treure conclusions, i ha de saber treure tots aquells aspectes que són comuns a tots, per reforçar aspectes, i deixar per més envant les discrepàncies o les diferències» (director centre G).

«En teoria, les limitacions poden ser de caire personal, que sorgeixi alguna limitació de les persones que hi ha al grup, i que hi hagi algú, a vegades, fins i tot envers el formador, o pot ser entre ells, diguéssim que el grup no funcioni, que de vegades és com a... i te cridin per

solucionar no problemes pedagògics, sinó problemes a vegades de relacions entre ells, que això a vegades ens ha passat» (formador E).

«I dominar també com transmetre tot això que saps, com ho pots transmetre, perquè ho pots saber, però si no ho saps transmetre, no ho saps transformar, en activitats diguem-ne vivenciades per part del grup, no, tampoc no, eh, vull dir que la part de dinamització crec que és fonamental, tant si ets formador com si ets assessor. Si ets formador crec que també la part de dinamització de grup i de comunicador és fonamental» (assessor C).

«¿Qué tiene que saber hacer? Dinamizar este grupo, tiene que tener una cierta empatía para poder contactar y conectar con ellos, sobre todo me parece importantísimo que tenga capacidad para escuchar y transformar, escuchar de forma que sea capaz de dar respuestas a los planteamientos y sea capaz de progresar, de ir acotando aquello en lo que el grupo va avanzando, por tanto tiene que saber hacer estas cosas» (assessor D).

«Per jo és molt important les habilitats socials, tenir bons coneixements, saber ser àgil intel·lectualment, i capacitat de coordinació» (assessor C).

«Com he dit abans ha de ser un bon dinamitzador: habilitats socials, com diu B; il·lusió, evidentment; saber fer, quan entra en el grup» (assessor F).

«Ha de tenir capacitats socials, intel·lectuals, i ganes de fer feina» (assessor B).

Hem pogut observar, per la unanimitat i per les coincidències entre les respostes, que les habilitats de gestió de relacions i les habilitats de comunicació són valorades per damunt d'uns altres habilitats i coneixements.

2.2.7. Habilitats d'investigació

Per als membres dels grups de discussió les habilitats d'investigació, encara que poc esmentades, són importants per relacionar els processos de formació amb els d'investigació i d'innovació. La investigació, en aquests casos, és entesa com a investigació des de la pràctica, com a investigació-acció de les mateixes intervencions formatives.

2.3. Actituds i valors

El treball de les actituds i la seva importància és esmentat múltiples vegades en els diferents grups de discussió. Quan es parla de coneixements, d'habilitats i d'actituds, aquestes darreres sempre són mencionades com a importants a un nivell semblant a les habilitats. Podem recordar la capacitat d'il·lusionar el professorat o de transmetre-li entusiasme, esmentada a l'apartat 2.2.3 (Habilitats d'implementació), per la seva relació amb les actituds i valors:

«Perquè aquí sí que hi ha moltes habilitats que crec que són imprescindibles i moltes actituds que evidentment s'han de tenir» (assessor A).

«Després, que el formador o formadors també ha de treballar amb les persones que forma conceptes, procediments i actituds, que a vegades deixam els procediments i les actituds de banda, i les actituds són bàsiques, encara que tinguem trenta, quaranta o cinquanta o seixanta anys, la gent pot canviar les seves actituds» (professor B).

2.3.1. Actituds intrapersonals

Entre les actituds intrapersonals es destaca el compromís ètic del formador com un compromís

amb l'educació i l'ensenyament. El compromís ètic és expressat com una ideologia entesa com uns valors personals o com una ètica personal. També, en alguns cas, s'esmenta la interrelació que existeix entre la formació professional i la personal.

«És el tema del compromís ètic. És a dir, la qüestió de la ideologia. Tu has de tenir una determinada visió de l'educació i de l'ensenyament, de la importància social... a lo millor, la nostra generació, per la història que hem viscut i tal, va arribar a les aules amb molts de casos, no vol dir que això sigui una regla matemàtica, no? però jo crec que molta gent que conec, realment no me puc explicar el seu compromís amb l'ensenyament, el temps i l'esforç que hi dedica, si no és perquè hi ha alguna cosa més que professió o professionalitat. I crec que és un aspecte com a mínim per reflexionar-hi. És a dir, si no convendria a l'hora de pensar... evidentment cadascú és molt lliure de tenir la ideologia de... però crec que és important que, reflexionar sobre les qüestions de més abast, de més profunditat, de més calat, o sigui, no només sobre la immediatesa de la formació, en didàctica, etc., sinó realment som professionals de l'ensenyament i l'ensenyament és un servei social, és una cosa que compleix una funció estratègica a la societat» (formador F).

«Jo pens que aprendre a interpretar, a tenir un llenguatge proper, això és molt difícil, però sí que s'aprèn si tu tens, per una banda, tu personalment estàs molt interessat a formar-te tu mateix com a persona, no dic com a formador, sinó com a persona» (formador E).

«Transmetre la idea que la formació professional, en aquest cas, o sigui la formació a nivell professional, redunda en la formació personal, i al revés. Si plantejam la formació com a una formació primer personal, pens que és més efectiva que no si la plantejges com una solució de problemes immediats. I per tant, això sí que hauria de derivar en lo que diu F, en quina acció després deriva. Per tant, no ho sé, lo de l'entusiasme evidentment és fonamental, lo de si transmits és fantàstic, però sobretot això, o sigui transmetre la idea que lo que tu fas ara redunda a nivell personal teu, que és lo més important. I que si tu avances a nivell personal avances a nivell docent, i al revés. Els meus avanços estan en relació directa amb tots els avanços que jo faig a nivell personal, o sigui que és una cosa que se retroalimenta» (formador F).

«I les actituds, sobretot, jo crec que una actitud molt important, que noltros com a mestres també, és, diguem, una actitud de gaudi, quan estam amb la persona que estam formant. És a dir, que, realment, les persones que reben la formació vegin que disfrutem duent a terme aquesta formació, i que creim en el que deim» (professor B).

«La formació no s'ha de convertir en un dispensari de receptes sinó, en tot cas, en una cosa que a curt termini i immediatament, sobretot els professors que comencen en aquests processos, poden percebre com a útil, convenient i tal, però amb la idea estratègica d'anar desenvolupament, això, el desenvolupament professional; o sigui, anar avançant i anar cap a una formació, una reflexió teoricopràctica, de més abast» (formador F).

«O sigui, l'experiència jo he de reflexionar perquè ha sortit així. Perquè ha anat bé o perquè no ha anat bé. I això em duu a una teoria, i llavors trobaré el llibre, o referent el model que em digui que això pues funciona. I després som jo mateixa amb la meua ideologia, amb els meus valors, amb la meua filosofia, amb la meua ètica, que poso tot això en marxa. Me pens que aquestes tres vies del saber seria més aquest procés d'ajudar als altres a formar-se» (formador E).

«Una altra actitud que es valora del formador és la de creure's el que fa, en el sentit que per il·lusionar o transmetre entusiasme es requereix tenir una actitud d'entusiasme i d'il·lusió en allò que es fa. Altres ho expressen amb la necessitat de gaudir del que es fa i de transmetre

optimisme o ser optimista» (professor G).

«Jo crec que també un formador ha de ser coherent, i no ha de predicar coses que no fa» (professor G).

«Vull reforçar aquesta doctrina, diguem-ho així, de l'optimisme, i que el perfil comú, un tret més que hauria de tenir el formador de formador, és defugir del discurs a vegades catastrofista que enrevolta el fet educatiu» (director centre A).

«Diria que ha de ser una persona coherent, molt coherent, pràctica, i sobretot segura de lo que afirma. Si diu una cosa, que realment se noti que creu en això. I això jo crec que realment s'aconsegueix mitjançant lo que ha dit G, que és, primer de tot, ser un bon professor, i després, ser un bon formador» (professor B).

«Bàsicament afegiria que el formador ha de creure en el que fa, lo primer de tot. Aquesta, la capacitat d'il·lusionar, l'ha de tenir per ell mateix, i no ho ha de fer per rutina» (formador A).

Alguns dels participants destaquen també la humilitat i la senzillesa dels formadors en relació amb la proximitat amb el professorat:

«S'ha de dir i s'ha de transmetre i s'ha de viure, i una actitud d'humilitat, bueno, ja ho posava un poc abans, no? Amb aquest respecte i aquesta obertura» (director centre B).

«Va transmetre les seves ganes de fer feina, les seves ganes de fer coses, i em va transmetre continguts, procediments i actituds, i la seva pràctica diària, i la seva humilitat, no sé com dir-ho, la seva senzillesa» (professor A).

2.3.2. Actituds interpersonals

Així com les actituds intrapersonals s'esmenten en diferents moments i en diversos grups, les relacions interpersonals es fan patents quan es concreten les actituds que ha de tenir el formador. Les actituds que es mencionen són: empatia, capacitat d'escoltar, respecte, tolerància, diàleg... En alguns moments es parla de l'actitud receptiva, oberta o de saber-se posar en el lloc de l'altre com a requisit per partir dels interessos i les necessitats individuals del professorat:

«Això que necessita, una capacitat d'empatia molt grossa, una capacitat de lideratge molt grossa, i necessita una formació important» (formador A).

«La necessitat de canviar d'un model transmissiu, de pressuposició de necessitats a un model en el qual la negociació, el consens, el xerrar amb el professor, és fonamental, ja que implica, això, molt de diàleg, molta tolerància, molt de... de tendir una formació entre igual» (formador F).

«Ha de saber connectar amb la gent, ha de saber dinamitzar i ha de tenir una actitud oberta, sobretot de voler aprendre cada dia, de voler conèixer la gent» (assessor A).

«Per millorar el treball dels equips docents, un formador ha de saber principalment i sobretot, posar-se en la pell de la persona que s'ha de formar, saber aquell grup d'on parteix, saber exactament el que vol, a part dels coneixements que necessita tenir el formador, i si no sap donar lo que ells volen, o almenys partir d'allà on ells volen» (assessor C).

«Ha de tenir una actitud d'escolta i de respecte cap al que va dirigit, compartir amb ells, no pensar: "Jo sé més que vltros!", sinó que hi ha d'haver un compartir. Una complicitat també, de tant el formador com dels alumnes, de complicitat de voler millorar la tasca educativa» (director centre C).

3. Aprenentatge dels sabers

En aquest apartat s'analitzaran les condicions que faciliten o fan possible el procés d'aprenentatge dels formadors. Aquestes condicions es recullen en sis subcategories:

- Els continguts
- Els models
- Les facilitats d'organització
- La implicació personal, grupal i institucional
- La motivació extrínseca i intrínseca
- La dedicació

3.1. Condicions

3.1.1. Continguts

Hi ha el pensament que no ha canviat la manera de donar formació, que es va perpetuant el model que els mateixos formadors varen rebre i que se centra bàsicament a aconseguir que s'assoleixi la matèria que es pretén impartir:

«Que continuam transmetent a través de la formació implícita de la gent, continua sent exactament la mateixa que tenia jo en acabar la carrera, que lo important era saber biologia, o saber química» (formador F).

Hi ha alguna queixa motivada perquè els cursos de formació de poques hores que s'imparteixen no tenen continuïtat, i que no hi ha un seguiment posterior de la pràctica que els alumnes podrien fer:

«I per acabar, jo crec que sobretot l'objectiu del formador hauria de ser impulsar pràctiques. Que aquest curs de quinze hores o de vint hores, o d'aquesta cosa tan minsa, que després no sabem si té continuïtat, si no en té, si no ha servit per res, hi pogués haver un seguiment, i se pogués veure què és que ha passat amb això, i a aquests moments, desgraciadament, anam a compartiments tancats, i els oblidam, i no hi ha una continuïtat, que és la que realment seria necessària» (formador A).

Respecte a quin paper ha de tenir el formador pel que fa als continguts dels cursos, destaca la idea que han de ser facilitadors de la reflexió entre els alumnes, que a vegades cerquen receptes o indicacions directes del que han de fer davant una situació o problema determinat en el seu context de feina:

«Clar, a aquella persona que vol una cosa concreta per a la seva aula, això és una recepta. I per tant, jo pens que el formador no està per donar receptes molt concretes, molt puntuals, perquè per resoldre aquests sistemes tan puntuals hi ha altres vies: pot fer un seminari o una reunió entre iguals que tenguin els mateixos... Jo no sé, hi ha moltes vies, però per jo no és prioritari. O sigui, sense ni menysprear-lo ni llevar-li, a veure, ni obviant la seva angoixa. Perquè quan una persona te diu això és perquè està angoixada. Per tant, jo com a formadora,

i sempre te parlo des de la meua experiència, lo que intent fer és recollir aquesta angoixa, però convèncer-lo que jo no els ho solucionaré, i que jo no sóc ni la mare de Déu de Fàtima, ni la de Lourdes. Jo estic molt lluny, per sort, o sigui, perquè imagina't... Aleshores, lo que sí, el formador està per promoure la reflexió, per què li passa això? Per què te passa això? Què és lo que te falta realment? Aleshores pens que lo que, el paper nostre és fer la pregunta aquella que dispari algun interès en la persona, entens? Però clar, sense pensar-te que tu li solucionaràs, perquè a jo, un formador que me solucioni tot, és que, clar m'encantaria, però jo crec que no existeix. I després, lo que sí se pot fer amb aquestes persones que tenen aquesta angoixa, que són les que deies, i aquí distingiríem lo que és la formació inicial d'una permanent. Clar, una formació inicial està basada en això, en les primeres angoixes. [...], lo que sí que faria, o lo que sí que potser és important, és agafar aquestes qüestions i treballar a partir d'aquesta pràctica, però convèncer-lo que ningú té la solució més que ell, perquè la seva aula, és la seva, i és diferent de la del costat, i és diferent de la que tindrà l'any que ve, encara que tenguí el mateix curs. Per tant, clar, tota aquesta concepció del que tenim al voltant, i del problema, és difícil de transmetre, i clar, si no ens convertiríem en expendedors de receptes, m'entens?» (formador E).

Aquestes opinions anteriors tenen el suport d'un altre formador, que està d'acord en la importància del foment de la reflexió en els alumnes que haurien de potenciar els formadors:

«El problema el tindrà ell, però tu hauràs obert la porta o el camí per resoldre aquell problema, no li hauràs explicat una teoria que li genera un altre problema, que és lo que a vegades feim els formadors» (formador B).

Les experiències que els formadors introdueixen a les classes amb els alumnes han de ser prèviament contrastades per ells, i no s'han d'aprofitar de les possibles experiències que puguin experimentar amb els seus alumnes, cosa que el formador admet que a vegades es fa:

«No, l'única cosa que volia dir de les experiències és que m'agrada, m'agrada, és vera, fer experimentar sí, però alerta. Lo que a un formador li has de proposar com a experiència no ha de ser l'experiència de formador de formador, no ha de ser el teu experiment; tu ja l'has d'haver experimentat, ho has d'haver contrastat, i després dir-li: "Ara fes-lo tu". Perquè tu saps que surt bé, perquè lo que no hem de voler fer els formadors és voler-nos aprofitar de l'experiència dels nostres alumnes, que és lo que moltes vegades feim, i ell que se la pegui, no? El docent, quan va dins la classe, no ha d'anar a experimentar lo que el formador troba que seria interessant. No, ha de fer experiències noves dins l'aula, però que prèviament estiguin contrastades, que normalment funcionen» (formador B).

Respecte a la pregunta si el conjunt de coneixements i habilitats que han d'adquirir els formadors es poden aprendre, hi ha unanimitat per part dels directors, que opinen que sí que es pot fer, però cadascú afegeix una sèrie de matisos. Alguns aporten que també s'ha d'anar revisant i actualitzant el coneixement teòric que es dona a la formació teòrica i uns altres defensen que s'hauria de potenciar molt la formació en habilitats comunicatives per part dels formadors:

«Sí... del conjunt de coneixement i habilitats, sí es poden conèixer o no. Sí, es poden aprendre, i de fet s'han d'aprendre. La formació teòrica és bona, però sempre des d'un punt de vista obert, i sempre completant amb el que és el dia a dia. I és a dir, el coneixement teòric sempre ha de ser revisable, revisable i aplicable» (director centre E).

«A partir de la seva... creu que aquest conjunt de coneixements... Sí que es poden aprendre» (professor B).

«Els coneixements sí que els pot adquirir, però llavors un serà més hàbil que l'altre a l'hora

de transmetre, a l'hora d'engrescar, i a l'hora de motivar aquell alumne» (director centre B).

«Moltes vegades, molts formadors haurien de fer un curs de formació per fer exposicions, o per tenir en compte una sèrie de coses a l'hora de transmetre, a l'hora de parlar. Sí que se pot aprendre, i crec ho haurien de fer moltes vegades, simplement perquè... que aquella mestra, vénga, que vagi a parlar d'aquell tema, i en la meua opinió sí que haurien de fer cursos per fer exposicions i per poder parlar bé davant un grup de persones que estan interessades en aquella temàtica» (professor A).

«Perquè les habilitats, un formador les pot aprendre, i per això he dit lo d'aquests grans professionals de la formació, perquè fan cursos de formació de formadors, no tant de continguts sinó en quant a habilitats» (professor D).

Respecte als formadors, alguns fan l'observació que no tots els coneixements es poden aprendre, com són alguns de relacionats amb les habilitats de comunicació:

«Diu, a partir de la teua experiència, aquest conjunt de coneixements es poden aprendre? Jo pens que aprendre a interpretar, a tenir un llenguatge proper, això és molt difícil, però sí que s'aprèn si tu tens, per una banda, tu personalment estàs molt interessat a formar-te com a persona, no dic com a formador, sinó com a persona» (formador E).

Es parla de diverses fases a l'hora de donar la formació, de l'evolució del formador, que poden donar-se esgraonadament o de manera simultània. Consisteixen a explicar les experiències i comunicar la recollida de les opinions i impressions dels altres, i finalment fer feina amb les persones:

«Dues coses, a veure, un parell de coses. Sobre les fases, és veritat que hi ha aquestes fases, però jo pens que poden ser simultànies, no importa que siguin una darrere l'altra. A formar es forma formant, perquè quan més aprens és quan tu has d'explicar alguna cosa, i aleshores a la formació sí que hi ha fases. Tu comences per explicar la teua experiència, vas de comunicador. Després, la següent fase és recollir un poc el que diuen els altres, però jo poso sempre els meus exemples. La tercera fase ja és recollir, prescindir dels teus exemples, i fer feina amb les persones, amb els exemples de les persones, val? Això serien les fases diguéssim com a evolució del formador, fases que a vegades hem compartit amb el grup però, a veure, per una banda es forma formant, i per l'altra banda existeix la possibilitat de, jo rebre formació individual al meu centre, però simultàniament tenir un grup d'amics amb els quals fer un seminari i avançar. Per tant, les fases no és que siguin una darrere l'altra, sinó que pens que són simultànies, i que si no se dona una, pràcticament és impossible l'altra quasi quasi, amb les persones que jo conec, les que tenen inquietuds i tal, sempre tenen un grup de discussió, un grup de treball» (Formador E).

Finalment, pel que fa als continguts, es fa l'observació que l'ús i la normalització de la llengua catalana hauria de ser un aspecte a treballar i a tenir en compte dins el món de la formació:

«El fet, ens comunicam amb un vehicle, que és la llengua, per tant, una primera cosa, és una normalització i un coneixement de la llengua que tenim als nostres projectes educatius, això com a primera cosa dins el perfil de formadors» (director centre A).

3.1.2. Models

Els assessors destaquen la importància de la definició d'un model de formació per part del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que repercutiria en l'estabilitat i la claredat respecte a la tasca o el perfil del formador:

«És un poc també, aclarir quin és el model de formador que vol el sistema educatiu de les Illes Balears, quin és aquest model i com ha d'estar format aquest formador, com ha de ser, perquè si no, clar, no sabem molt bé què volen de noltros, i anam com anam d'una banda a l'altra: ara hem d'aprendre això, ara allò, llavors també hem de fer aquesta altra cosa... No sé, aquesta dispersió, no? Crec que això és una dificultat molt grossa, dispersió i desequilibri» (assessor C).

«No sé, intentaria primer definir un model i un equip, i després entrariem ja a determinar possibles perfils per formar aquest equip» (assessor B).

Es destaca la importància de tenir models de formació, veure unes altres experiències o compartir-les amb altres companys, cosa que pot ajudar a ampliar els seus coneixements, i enriquir-se amb les aportacions dels altres formadors:

«I després, tenir models de formadors és fonamental, veure com formen els altres. O sigui, tenir guies. Jo faig formació, però jo sempre he tengut guies que jo segueixo, eh? veient com formen, o vaig a les... o comparteixo amb altres companys sessions per analitzar. Si no existeix això, pràcticament després és... no sé, sempre te quedes molt estancat» (formador E).

A aquesta aportació anterior s'hi afegeix un altre professor, que fa costat al fet d'intercanviar experiències entre formadors:

«I crec que aquestes limitacions, diguem aquestes actituds, aquests comportaments, sí que es poden aprendre [...] És difícil, sobretot en el cas de les actituds, més fàcil en el cas de la formació teòrica, però trob que sí que s'hauria d'aprendre, i que un bon, una bona manera seria intercanviar experiències entre formadors de formadors, i descobrir a lo millor altres, no sé com està el tema, però altres polítiques d'altres països, d'altres comunitats autònomes, a veure a com funciona la formació, la formació allà» (professor B).

El model del CAP hauria de veure's revisat i modificat. Respecte a la formació inicial, hi ha el pensament que es continua impartint la mateixa que fa anys i que se centra bàsicament a transmetre coneixements i continguts purament disciplinaris, deixant de banda uns altres aspectes relacionats amb la formació:

«... que continuem transmetent a través de la formació implícita de la gent, continua sent exactament la mateixa que tenia jo en acabar la carrera, que lo important era saber biologia, o saber química, la qual cosa ens du a parlar de tot això, no? Capacitat d'incidència. Home, la formació inicial no s'ha modificat substancialment, no és imminent que se modifiqui, supòs que ja sabeu que s'ha prorrogat el model CAP, o sigui, fa setze anys que s'hauria d'haver modificat, i continuem amb el mateix model» (formador F).

Es donen alguns suggeriments sobre el que hauria de ser el model de formació inicial:

«En el cas de la formació inicial, evidentment, estam parlant, supòs que entenem de què estam parlant, doncs d'un model vinculat als centres, contextualitzat, basat en la detecció d'aquestes necessitats, d'allò que els professors, no només d'allò que necessiten, sinó d'allò que podem deduir que necessiten independentment que no ho manifestin, i això valdria tant per a la formació inicial com per a la permanent, no?» (formador F).

Respecte a la formació permanent, es reflecteix la importància del treball en equip o en grup pel que fa als processos de formació. Aquest fet resta protagonisme a la figura central del formador de formadors, que veuria modificat el seu paper, i fa més èmfasi en el treball entre companys o grups de feina:

«És a dir, jo crec que a la formació permanent no és tan central la figura del formador de formadors. Jo crec més en els processos de formació entre iguals, en els quals el formador passa a un lloc una mica més secundari, de dinamitzador, etc. La meua experiència personal, com a professor més que com a formador, és que allò que més m'ha influït a mi, que més m'ha marcat com a professor, és allò que jo he après treballant amb companys, amb alguns d'ells fa més de vint anys que hi faig feina, amb un grup que tenim, fa onze anys que feim feina, i la veritat és que ara mateix noltros podríem descriure tot el que ha estat una progressió en lo que han estat des dels nostres interessos, les nostres activitats, les nostres necessitats, etc. Per tant, crec que en la formació permanent s'hauria d'anar bastant en aquest sentit» (formador F).

L'opinió anterior té el suport d'un altre formador, que aporta la idea que als centres hi hauria una autèntica revolució si es pogués entrar a l'aula veïna per contrastar i intercanviar opinions. En aquest aspecte tindria molta importància la formació inicial, en la qual es podria treballar molt per afavorir aquest canvi de visió respecte a l'ensenyament:

«O sigui, al centres hi hauria una autèntica revolució simplement amb que els professors trobessin la cosa més natural del món entrar a la classe del veí, o que ens entressin a la nostra evidentment, i que en acabar ens diguessin un parell d'opinions, un company, escolta trob que això que has fet, no has notat que n'hi havia cinc que estaven desconnectats? Un exemple, no? Però com s'aconsegueix això? Home, un cap de troca evidentment és la formació inicial. Un cap de troca és la formació inicial, per jo no hi ha dubte, que la visió que es té de l'ensenyament, quan s'arriba a un centre per primera vegada, que ja sigui aquesta visió. O sigui, des de l'aula hem perdut setze generacions de gent que hauria pogut arribar als centres amb una altra visió. I clar, si la gent ja no comença amb aquesta visió, lo més probable, és que assumeixi la cultura dominant al centre, i no hi ha forma de sortir d'aquest cercle viciós, i continuam reproduint. Dic, és un dels caps, eh? i no és la fórmula màgica» (formador F).

Es planteja també la necessitat de canviar de model formatiu, basat, segons algun formador, en la transmissió de coneixements:

«La necessitat de canviar d'un model transmissiu, de pressuposició de necessitats a un model en el qual la negociació, el consens, el xerrar amb el professor, és fonamental, ja que implica, això, molt de diàleg, molta tolerància, molt de tendir a una formació entre iguals, és a dir, realment que la persona que participa en la formació ho senti d'aquesta manera» (formador C).

Algun formador manifesta el seu desacord amb l'actual model de formació, com també de segons quina metodologia d'impartir classes:

«Però a mi aquest model no me val, vull dir el model de la imposició és possible que funcioni, però no es tracta d'això, perquè jo pens en això del professional autònom, i que realment...» (formador).

«I aquí torn, que hi pot haver una bona, hi pot haver actuació de formador de formadors per part de professionals que en saben molt, i que són, ja te dic que ensenyen a utilitzar d'una manera universal, les tècniques, els mitjans, les fotocòpies, és a dir, les noves tecnologies, i molta gent no ho fa bé» (professor D).

Uns altres assessors manifesten la seva confusió respecte al model educatiu vigent:

«És que no sabem, no se sap molt clarament quins són els objectius que perseguim, no sabem quin model de professor tenim, quin model educatiu tenim» (assessor B).

Es destaquen alguns aspectes que el model formatiu hauria de tenir en compte:

«Però hi ha d'haver uns criteris, uns models teòrics, per damunt els quals ha de passar l'assessor» (assessor E).

Amb el model de formació que hi ha als CEP es podrien dur a terme sessions o cursos en què el ponent fos una persona aliena a l'equip de formadors (fins i tot d'unes altres comunitats autònomes), ja que sempre es pot comptar amb ajudes o aportacions externes quan els formadors no acabin de dominar la matèria completament:

«Però bé, vull fer un parèntesi aquí. Jo tampoc descarto el fet que a un moment determinat pugui venir una persona de fora d'aquest equip i pugui fer una micro o una macro formació. Per què? Perquè l'equip no serà mai autosuficient en un cent per cent, i de qualche manera el CEP ha de poder dur una persona de Barcelona, de parlar de no sé què, en no sé quin moment» (professor D).

Es donen algunes aportacions que detallen diferents metodologies que reflecteixen experiències eficaces i enriquidores i metodologies per als formadors que les varen dur a terme, en aquest cas, a seminaris per a formadors de formadors:

«I una cosa que jo i E hem fet al CEP i a lo millor és una petita tonteria, però que ha estat gratificant, és que nosaltres érem formadores al CEP, però de la gent dels seminaris, i que coneixíem, que anàvem veient com treballaven, els vam, vam fer com un seminari de gent que aprenia a ser formador, per dir-ho d'alguna manera. Llavors el que fèiem era: jo havia fet cinquanta cursos de lectura i escriptura i hi havia gent que realment demostrava que en sabia, i que a més havia agafat la dinàmica, i tal, i amb aquesta gent, jo a poc a poc, i E igual amb filosofia, vaig anar delegant els cursos: ells van venir a veure com feia els cursos jo, després col·laboraven amb mi, després de dos en dos ho van anar fent ells, fins que finalment van ser autònoms, i després, a més a més, es va demostrar una cosa guapíssima, i és que al començament feien servir el meu material, perquè jo havia anat recollint molt material d'aula, per exemplificar, per analitzar, per lo que fos, i mica en mica es van anar sentint més còmodes amb el material que ells havien produït i havien viscut, perquè era realment la seva vivència, perquè a mi em sembla que hi ha una part molt important també que és l'entusiasme» (formador C).

3.1.3. Facilitats d'organització

L'experiència és un grau per a la formació:

«Amb dificultat, però evidentment amb l'experiència, i, no sé, amb els anys, jo crec que s'aprèn més, quan duus tres anys fent feina amb gent, que no el primer any que hi arribes» (assessor D).

Hi ha certs entrebancs a l'hora de donar formació a centres, bàsicament pel que fa al temps. Les hores de docència a l'etapa de primària no deixen temps als mestres per a la formació:

«Si als centres no es contempla el temps per a la formació com un temps tan important, crec que és difícil fer creure que la formació és important, i no el tenim. Els de primària no els tenim, tenim vint-i-cinc hores de docència, vull dir que no es contempla el temps aquest» (formador C).

Els formadors poden arribar a aprendre els coneixements, les habilitats i les actituds, però aquestes facilitats han d'existir i se'ls han d'oferir, ja que sembla que és poca gent la que ho aprèn

perquè normalment no s'ensenya:

«Evidentment això es pot aprendre? Es pot aprendre, només una cosa molt breu, es pot aprendre si s'ensenya, és a dir, pareix tonteria, però es que, normalment no s'ensenya, per tant, molt poca gent ho aprèn, i si no s'ensenya, com pots imaginar que algú ho aprengui, i això en aquests moments no s'ensenya, siguem clars» (director centre G).

L'escassetat de recursos que s'ofereixen per a la formació de formadors ha obligat que molts s'hagin hagut de formar de manera autodidacta. Es reforça aquesta idea amb l'afirmació que a les Illes Balears hi ha una pobra tradició respecte a la formació:

«El problema és que, que jo sàpiga, cursos de formador de formadors no n'hi ha... és a dir, tots els que ens dedicam, o la majoria de persones que ens dedicam a formació, ho hem fet, ens hem format de forma autodidacta. Fa, al noranta... l'any vuitanta cinc, vuitanta sis, quan s'iniciava tot el procés de la reforma anterior, el ministeri va, jo crec que són els únics cursos que s'han fet, va oferir uns cursos de formador de formadors. Jo vaig ser un dels que vaig anar a Sevilla, durant dos mesos, i vaig rebre una formació de formador, però des de llavors ençà, crec que cursos d'aquest estil no se n'han fet mai, no n'han fet mai. I jo he rebut una certa formació, però la majoria de gent que ens dedicam a això no han rebut res. I això per una part. I això s'agreuja en el cas de Balears i Mallorca, que la tradició en formació és pobra» (professor G).

Es destaca la formació a distància que ofereix el centre de professorat, per posar la formació a l'abast de tots:

«I en relació amb qualsevol altra qüestió, també parlar de la formació a distància, que no sé si la coneixeu, la que ofereix el centre del professorat, que enguany, bé, jo només he pogut fer aquesta formació, està molt bé, està molt ben organitzada; la dinàmica és molt bona, lo únic que pràcticament tots els temes, exceptuant un curs d'atenció a la diversitat que hi va d'haver el primer trimestre, varen estar relacionats amb les noves tecnologies» (professor B).

3.1.4. Implicació personal, grupal i institucional

S'aprèn a formar a còpia d'experiència i també amb l'experiència dels companys:

«T'has presentat a un projecte. Com n'has après? A força d'experiència, a força de ser-hi, sense saber molt bé què anaves a fer inicialment, però bueno, un poc amb l'experiència de tots, i amb el que tu has anat aprenent. Què passa quan estàs davant un col·lectiu» (assessor D).

Pot haver-hi dificultats que poden incidir en el grau d'implicació dels assessors, com el fet que hagin de fer formació en disciplines o àmbits que no dominen:

«O si hi ha d'haver un assessor que és lo que se plantejava amb la nova ordre de secundària, de l'àmbit, o sigui, que ho abarqui tot, serà difícil això, que ell se pugui implicar, s'implicarà amb lo que sap, però amb la resta, no» (assessor E).

Es destaca la formació íntegra del formador que, a part de rebre formació permanent, també ho fa com a persona:

«Si tu tens, per una banda, tu personalment estàs molt interessat a formar-te tu mateix com a persona, no dic com a formador, sinó com a persona» (formador E).

La formació permanent hauria de centrar-se molt en la pràctica de l'aula. Hi ha molt hermetisme entre els professors i les seves aules, i no es té com a pràctica habitual que un pugui entrar a la de l'altre per observar o aprendre. Per aquest motiu, quan es parla de formació en equips de treball s'haurien de rompre algunes barreres, poder parlar i compartir experiències o dificultats de la teva feina i la dels companys, que ens animin en uns determinats moments:

«Com estam en realitat als centres, pens que tant de primària com de secundària, que és que estam dins les quatre parets de l'aula, i en aquests moments encara costa molt que un professor pugui entrar dins l'aula d'un altre per veure com fa la classe, i aquesta és la premissa bàsica d'una formació que sigui real i positiva: el que tu puguis contar, o te puguin mirar, o puguin veure, o te puguin observar, per veure què és lo que falla, com ho fas, i això, perquè tota la resta, tornam anar al pupitre i a la teoria, i la formació permanent hauria de passar per la pràctica de l'aula, això pens que tots ho tenim clar. Per tant, primera contradicció. Quan F parla que la formació més important permanent és la dels equips de treball, i dels companys, efectivament, però per arribar a formar un grup de treball, crec que estariem a una fase tres. Fase una seria rompre parets, fase dues, el poder parlar del que estàs fent i formar-te, i escoltar algú que t'estiri, que t'animi, que te mostri, que d'alguna manera, que t'obri portes, i fase tres, que tu ja estiguis tan animat, que llavors es facin equips de treball» (formador A).

Aquesta opinió és compartida i reforçada per uns altres assessors:

«Això ja és més... això ja és anecdòtic, però pens que com ha sortit el tema, la primera formació la fas amb els companys moltes vegades. Com vàrem aprendre noltros a fer projectes, a fer coses? Perquè alguna companya tenia la porta oberta i jo podia guaitar. Simplement. I va ser la primera persona que em va oferir, que em va deixar, i després una altra, i després una altra, m'entens? I a partir d'aquí, després sí que demanes un formador, demanes un seminari, etc. etc.» (assessor C).

«Però per arribar a això no només fa falta que hi hagi persones de suport, que n'hi comença a haver, i possibilitats, sinó que es perdi un poc la por de ser observat, perquè els mestres no volen estudiants de pràctiques no perquè no tinguin coses que aportar, que en tenen moltes, perquè no volen ser observats. No volen que els de suport entrem i ser dos tutors amb aquells nins que no segueixen perquè no volen, i ens diuen, treu-me aquest d'aquí davant perquè jo no puc més. Costa això, però és perquè hi ha... a la taula dels cicles, tothom és molt bo, i fa les coses que estan programades, però dins l'aula, hi ha moltes portes tancades, i hi ha moltes portes tancades per por, o sigui que seria una dinàmica a establir prèviament amb la gent, una dinàmica de sentir-se realment un igual que pot aportar coses als altres, perquè l'única forma de formar-se entre iguals és que cadascú se senti igual als altres i que no se senti jutjat pel company que duu més anys. Hi ha una dinàmica de grups important a fer per passar d'un grup que fa feina junta a un equip» (formador D).

Es destaca la importància de trobar gent al mateix centre que t'ajudi en el teu procés d'aprenentatge com a formador, i d'altres que ho han fet a través de seminaris:

«I trobar altra gent, que a vegades ho trobes al mateix centre, però a vegades no. La gent que ho han descobert al mateix centre han tingut una sort increïble, perquè no ens han passat els anys, o sigui, ens hi hem posat tot d'una. La gent que no ho troba en el propi centre, ho ha fet a través de seminaris i a través d'amics que compartien. Però per a mi va ser molt important, lo dels FOFOS» (assessor C).

Hi ha vegades que no hi ha gaire consciència de grup entre els formadors, i es treballa de manera molt individualista. Això afecta la implicació grupal dels formadors envers el grup, ja que no veuen el treball en equip com una manera efectiva i eficaç de fer feina, sinó que afecta el seu

rendiment i motivació perquè es poden sentir qüestionats pels companys en uns determinats moments:

«Vos puc contar l'anècdota que l'any passat ens va venir un professor jovenet, recent aprovat de les oposicions, que se'l veia que tenia un excel·lent bagatge científic, ganes de fer feina, però es va trobar amb què el domini de l'aula li fugia. Jo, que a més sóc directora de l'institut, se me va ocórrer oferir-li, dir-li, mira, vendrà un company i observarà una miqueta, i després t'ho podrà dir, i aquell senyor s'ho va prendre de molt mala manera. De molt mala manera perquè clar, jo vaig donar per prèvies una sèrie de qüestions que amb allò li oferíem ajuda, i ell va interpretar que se li deia que estava fent la seva feina malament. Llavors crec que això és un exemple que vos pot il·lustrar per demostrar que el camí per recórrer...» (formador A).

Es proposa la creació de l'especialitat d'assessor de formadors, i es reivindica la implicació institucional de la Universitat en aquest sentit:

«Jo crec que la Universitat té un paper importantíssim en aquest sentit. Jo reivindicaria fins i tot crear l'especialitat d'assessor de formadors, i per ventura és massa ambició el que estic posant sobre la taula, però crec que seria absolutament correcte» (director centre C).

3.1.5. Motivació extrínseca i intrínseca

3.1.5.1. Respecte a la motivació intrínseca

Es destaquen algunes actituds i habilitats que hauria de tenir el formador, entre les quals destaquen la il·lusió i les ganes de fer feina, que afecten de manera molt directa la motivació intrínseca:

«Ha de tenir capacitats socials, intel·lectuals, i ganes de fer feina, il·lusió» (assessor B).

3.1.5.2. Respecte a la motivació extrínseca

Es demana el reconeixement de la formació mitjançant crèdits o titulacions per fomentar la motivació dels formadors:

«Després, altres qüestions, sí, el reconeixement de la formació mitjançant crèdits o titulacions» (director centre E).

3.1.6. Dedicació

Es destaca fonamentalment la importància de la dedicació del formador en la seva feina, d'obrir-se a noves experiències, tenir capacitat d'iniciativa i ganes de fer feina:

«Com n'has après? A força d'experiència, a força de ser-hi, sense saber molt bé què anaves a fer inicialment, però bé, un poc amb l'experiència de tots, i amb el que tu has anat aprenent» (assessor D).

«Ha de tenir capacitats socials, intel·lectuals, i ganes de fer feina, il·lusió» (assessor A).

4.1. Condicions

La capacitat d'incidència de la formació depèn d'un ampli conjunt de factors institucionals, personals i d'organització. Tots els elements que afecten l'organització de la formació són importants i s'ha de tenir cura del més petits detalls, ja que un aspecte a priori insignificant i deslligat realment de la mateixa formació pot fer fracassar el procés formatiu:

«La capacitat d'incidència del formador dins aquest formador. Depèn de moltes coses, si està emmarcat dins una bona estructura, dins un bon curs, si està recolzat per la institució allà on es troba, si està ben pagat o no. Tot això són coses que influeixen a l'hora de donar a gust la xerrada o el curs, i tot això són coses que de vegades no es tenen en compte i són importants. Jo puc ser molt bon formador, i tenir molts recursos, i donar un curs a la primera setmana de juliol, i no hi hagi aire condicionat, tots frisarem de partir aviat, i poques ganes. Per tant són molts de recursos que s'han de tenir en compte a l'hora d'aconseguir un objectiu» (director centre B).

A continuació passam a analitzar les condicions (a) institucionals, (b) personals i (c) d'organització de la incidència de la formació:

4.1.1. Institucionals

Els assessors de formació són molt crítics amb la incidència que la seva figura professional té i en general atribueixen les causes d'aquesta manca d'incidència a l'administració. En aquest sentit destaquen els aspectes següents:

Detecten indefinició en el model de formació i en el perfil i les competències que ha de tenir el formador:

«Intentaria primer definir un model i un equip, i després entràriem ja a determinar possibles perfils per formar aquest equip» (assessor B).

«Primer de tot definir quin tipus de formació volem, o de centre de professorat volem, per després poder aplicar el perfil de l'assessor. Jo pens que un assessor, un formador-assessor, jo diria assessor-gestor, assessor-formador, és a dir són assessors i tenim una part de gestió i una part de formació, a mi m'agradaria tenir-ne més de formació que de gestió, ara, lo que hi ha és lo que tenim, o lo que tenim és lo que hi ha» (assessor E).

Destaquen el fet que la Conselleria d'Educació i Cultura hagi heretat el model de formació permanent del professorat del Ministeri d'Educació i Ciència, que lliga la formació amb els sexennis. Per assolir un sexenni el professorat ha de realitzar 100 hores de formació per tal de cobrar un complement retributiu. Aquest fet ha provocat una situació perversa, en la qual el docent pot arribar a fer formació innecessària o desvinculada de les seves necessitats mentre prioritza els incentius que suposa el complement en lloc de potenciar el desenvolupament i la seva millora com a professionals de l'educació:

«La institució per un costat, és a dir, ara en aquests moments la formació està lligada a uns crèdits de formació; això vol dir que molta gent ve exactament no per les mateixes raons, no perquè té unes necessitats concretes, sinó perquè necessita tenir aquests crèdits de formació i això fa que la cosa s'embulli, a veure quines són les necessitats reals» (assessor D).

«El sistema de formació és pervers, pervers en el sentit de crèdits perquè si no, no puc fer un concurs de trasllat, o sexennis, o... I, clar, què pots fer davant això? Què els has de dir? No, no t'apuntis?» (assessor E).

Consideren que s'hauria de potenciar que la formació sorgís de la necessitat, del docent i de l'equip de docents, de millorar i s'hauria fomentar la investigació i la millora de la tasca docent, en lloc de valorar la formació com a mèrit per a unes oposicions o per a un complement retributiu:

«Si això, d'alguna manera se'ls facilita i d'alguna manera se'ls valora, per molt que tu facis, és pràcticament impossible. Per tant, també hem de mirar per què fa la formació la gent: si

la fa per obligació o la fa perquè necessita unes hores per cobrar no sé què, o per tenir unes oposicions. És diferent a si ho fa per una necessitat. I si ho fa per una necessitat, si això se li valora o no se li valora, també és molt diferent, i amb el nostre sistema, jo crec que no se valora la formació del professorat, i allò que no s'incentiva de cap manera és que les escoles investiguin» (assessor A).

Creuen que l'estructura dels centres de professorat no és l'adequada per a les necessitats de formació del professorat i els recursos són insuficients. Aquest fet dificulta la tasca de les figures actualment vigents: assessors de formació i assessors col·laboradors de formació, ja que l'estructura no permet ni facilita que aquests professionals tinguin uns mecanismes adequats per estar permanentment al dia:

«Després, a nivell organitzatiu, l'estructura que tenim noltros a nivell de CEP... està la cosa complicada, perquè com ha dit també B, fa molts anys que està pràcticament igual: les dotacions econòmiques són les mateixes que fa molts anys, i això fa que, ni noltros estiguem al dia, ja no només de lo que dèiem de tenir els mínims de tecnologies de la informació, per estar igual que la resta de centres educatius. Això ja fa que tu, de qualche manera encara no vagis ni al capdavant de tot això, sinó que és que ara estàs cap endarrere, vull dir que, hi ha tot un problema organitzatiu a nivell econòmic i tot això, que dificulta que en realitat tu puguis assessorar els altres, perquè a vegades són els altres que t'assessoraran a tu perquè no tens aquests mitjans» (assessor D).

Troben dificultats importants per poder desenvolupar la seva feina amb normalitat. Sovint es troben amb les problemàtiques d'haver d'assessorar un equip de professors que no tenen una estructura organitzativa que els permeti abandonar les tasques quotidianes de la gestió i la docència per dedicar-se en exclusivitat a la formació sense interferències:

«T'has preparat molt allò perquè has d'anar aquell dia a fer aquella sessió allà, i penses que com que no tens un ponent i tal que vengui a fer segons què, i has d'estar un poc a per totes, llavors ells vénen allà, però amb una telefonada que acaben de rebre, l'altre que té un pare que li vol dir alguna cosa, l'altre tal... Vull dir, i te trobes que hi ha un desequilibri molt gros no? I això és un dels primers entrebancs de la feina, d'assessor en grup: començar, situar-te amb l'objectiu, quin és l'objectiu seu, i teu» (assessor C).

Consideren que els assessors tenen un excés de tasques, moltes vegades llunyanes de la seva pròpia competència:

«Limitacions, possiblement en aquest moment és que els assessors tenen un excés de càrregues de feina, no relacionades moltes vegades amb la professió, i que també a vegades hi ha gent que li costa mantenir contacte directe amb els companys de centres. [...] Jo crec que hi ha coses que se poden aprendre» (assessor A).

Pensen que l'administració ha de disposar d'assessors que tinguin les habilitats suficients per fer front a les necessitats canviants dels grups; així mateix, haurien de replantejar-se les actuals modalitats formatives, ja que algunes no donen resposta a les necessitats de formació, i també caldria fer projectes formatius de centres a curt i llarg termini i evitar els canvis constants de prioritats formatives:

«Especialment a un centre, quan vas a formació a centres especialment, no? I quan toques cada vegada temàtiques diferents, contexts totalment diferents, amb gent que està d'acord i té interès en fer la formació, i altres que no, que s'hi senten obligats, i que no saps molt bé... Has de tenir moltes habilitats de moltes coses, de dinamització de grups, de saber detectar, perquè moltes vegades, jo no sé si vos ha passat, però alguna vegada vas allà, te diuen una

cosa, però a lo millor darrere això hi ha altres coses, i per tant, la formació se'n va cap a una altra banda totalment diferent, no? No ho sé. Jo crec que sí que nos hem de replantejar, i també, jo crec que les nostres modalitats formatives, no totes donen resposta a la formació. Crec que una formació a centres, amb vuit hores de ponència, per exemple, està molt tancat; hauríem de reflexionar molt bé davant quin centre estam, davant quin equip, quina estabilitat de docents té, i poder fer un projecte de x anys, i poder-lo dur a terme. Fer un seguiment, i fer una aplicació, però no un cosa d'un any, i després un altre any, i després demanen una altra cosa d'un any, i...» (assessor F).

Creuen que la inestabilitat de les plantilles és un entrebanc perquè es puguin planificar projectes formatius amb unes certes perspectives de futur; per tant, aquest fet resta també incidència a la formació permanent que pugui gestionar el centre juntament amb el CEP:

«També hem de conèixer la realitat dels nostres centres, que és que la plantilla no és estable» (assessor F).

Consideren que no hi ha cultura de formació, la formació no és prioritària per a l'administració (així ho demostra l'actual estructura del desenvolupament professional), i per tant tampoc no ho és per al professorat:

«Crec que també això, és perquè noltros, la nostra feina és prioritària, però ells tenen moltes altres coses que són prioritàries, la formació, no és prioritària» (assessor F).

Pensen que l'administració hauria de facilitar un espai de temps perquè els docents i els formadors puguin desenvolupar les sessions formatives sense interferències:

«Jo crec que és prioritari, a l'horari hi hauria d'haver un espai a l'hora d'exclusiva, o facilitar algun espai que es pugui facilitar, jo no ho sé. Després a lo millor, també dies o jornades, però conjuntes, a lo millor, amb el centre mateix de formació, no? És a dir, dedicam un dissabte al dematí, i a més a més de fer formació, ens anam coneixent [...] això ens passa també al nostre entorn, vull dir, tampoc hi ha aquests espais, també per manca de temps moltes vegades, i llavors acabes per fer lo teu en el teu redol, i clar...» (assessor F).

Així mateix creuen que des de l'administració s'ha dissenyat una formació que no està pensada per a la millora, la qual cosa planteja importants limitacions al canvi de la pràctica docent:

«En la formación tienen que ser conscientes tanto unos como otros que el fin último tiene que ser la mejora, eh, porque a veces simplemente el formarse por formarse, el saber más cosas, a ver, las últimas tecnologías, o las últimas novedades, pero, hay formación siempre y cuando la gente piense o esté convencida de que esto va a servir para mejorar» (assessor D).

«La formació bàsica, la circumstancial, almenys l'oficial per dir-ho d'alguna manera, la que promouen les institucions amb diners públics... hauria de ser una formació clarament encaminada cap a la millora. Pot haver-hi coses col·laterals d'altres institucions, un poc més lúdiques, un poc més, lo que sigui, perquè si bé és cert que qualsevol cosa és positiva, la formació més o manco de l'administració ha de cercar aquest objectiu de millora» (assessor E).

Per part seva els formadors també són crítics amb el disseny institucional de la formació i se centren en les qüestions següents:

Destaquen la manca d'un programa o model marc de formació que s'adeqüi a les necessitats del moment actual i que tinguin en compte els distints perfils de docents que l'educació d'avui requereix:

«No hi ha un programa marc. Vull dir, s'ha fet molta feina de formació aquests darrers anys, però jo noto a faltar, diguéssim, el que la formació contínua no sigui allò que la formació demanda en aquell determinat moment, sinó unes perspectives de futur importants. En tenir determinats perfils de docents, en funció de les necessitats del col·lectiu on fan feina» (formador A).

«Limitacions, pues moltíssimes, però jo insistiria sobretot en les limitacions que deriven d'un model molt inadequat» (formador F).

De la mateixa manera que els assessors són crítics amb l'actual model formatiu, entre unes altres coses pel fet de tenir com a objectiu primordial l'obtenció de crèdits per obtenir sexennis:

«Un altre aspecte que crec que també haurà de sortir quan parlem d'aquesta capacitat d'incidència que és valorar la formació permanent des d'una òptica molt diferent de la que s'està fent fins ara. Vull dir, lo que no pot ser és que apuntar-se a un curs de formació per obtenir crèdit, tant de macramé com de lo que sigui» (formador A).

Destaquen la manca de continuïtat i de coordinació entre la formació inicial i la formació contínua:

«Una altra qüestió que vaig, que també me va sorgir amb aquesta capacitat d'incidència, seria el trencament que sempre se sol produir entre la formació inicial i la formació contínua [...] pens que aquí fa falta una continuïtat, torn a insistir, amb un pla d'actuació» (formador A).

«Gran descoordinació, que tu has apuntat, o sigui, la manca de continuïtat als processos de formació» (formador F).

Com a solució a aquesta limitació es proposa el disseny d'una trajectòria de formació a manera de desenvolupament professional que inclouria el disseny i la implementació de forma coordinada de la formació inicial, la formació de novells, la formació permanent i durant tota la vida:

«Possibilitats d'incidir als centres amb la formació inicial, als equips docents. Jo la veig molt més limitada, o sigui jo crec que podríem i hauríem de poder donar una bona formació inicial que com a mínim li llevàs el xoc de la realitat al professor que comença i que li permetés integrar-se raonablement bé a un equip de treball sense automàticament renunciar diguem a aquelles orientacions o aquells principis que se li ha donat, però això implicaria una altra cosa, que aquí també se n'ha parlat, una trajectòria de formació que no acabaria amb la formació inicial, sinó que passaria per una formació de novells adequada, i que continuaria amb una formació permanent durant tota la vida. Però clar, per millorar la formació inicial, de novells, permanent, etc.» (formador F).

Fan incidència també en la influència que tenen sobre la formació molts d'aspectes de l'accés a la docència i la gestió dels recursos humans, com és la problemàtica de la formació del professorat interí o que acaba d'aprovar les oposicions:

«No basta incidir en lo que és estrictament el procés de formació, és a dir, s'han de tocar moltes altres tecles, una cosa òbvia i tòpica que tots sabem. Què passa amb el professorat interí, o amb el professorat que acaba d'aprovar unes oposicions i que arriba a un centre de secundària, parlo sobretot de secundària. Què passa? Pues que li deixen lo pitjor, l'abandonen a la seva sort, li donen els pitjors grups, els pitjors horaris, etc. I això té un pes enorme en la formació d'aquesta gent, perquè a més, a partir d'aquí el deixen que se desempallegui, lo dejan a su suerte, i la tendència normal, és que aquesta persona acabi adoptant les formes predominants, o les que ja duia dins la motxilla» (formador F).

Finalment els formadors centren la seva atenció a analitzar la figura del formadors i la seva incidència en el canvi de la pràctica docent.

En primer lloc destaquen la falta de formació de formadors, l'autodidactisme de les persones que s'hi dediquen i la manca de bons formadors en moltes àrees:

«La manca de professionalització jo crec dels formadors de formadors» (formador F).

«Jo crec que a aquestes alçades ja comença a ser una cosa inacceptable, impresentable el que els formadors continuïn essent persones autodidactes i que s'han format com han pogut. Això, entre altres coses, significa que hi ha àrees i hi ha aspectes en els quals, aquí mateix a Balears, no es compta amb formadors de formadors adients, per tant, quan parlem d'un model, i d'un equip de feina, i de no sé què, quan s'ha parlat, i noltros n'hem parlat bastant de la formació inicial, i de la necessitat de l'equip i tal, especialistes en didàctiques específiques de segons quines matèries no es troben» (formador F).

D'altra banda, destaquen la manca d'un perfil de formadors que realment respongui a les necessitats dels docents i de la necessària millora de la docència:

«I llavors, una altra de les qüestions que trobo que és molt important per a aquesta capacitat del formador seria el perfil, vull dir parlar un poquet del perfil del formador, de qui és el formador, eh, vull dir, aquesta capacitat de, aquest límit que dèiem, com veu el docent que s'ha de formar el formador, què li demana que sigui el formador, que sigui un especialista en la matèria, una persona que tengui molta pràctica en aquell aspecte, que tengui una gran capacitat de lideratge, quines coses hauríem de prioritzar, per tenir, a lo millor, un perfil de formador que pogués incidir veritablement en l'èxit d'aquesta formació» (formador A).

Creuen que el formador ha d'estar ben format i ha de conèixer el grup de docents amb els quals treballa:

«Creo que tiene que saber primero de qué habla, evidentemente, tiene que ser consciente del grupo en el que está trabajando, por lo tanto, tiene que conocer al grupo también con el que trabaja» (assessor D).

Noten a faltar el treball en equip dels formadors en el marc d'un model coherent:

«En la formació inicial evidentment hi ha un element substancial que seria la formació a través d'autèntics equips, és a dir que, a part del formador dels formadors, el que forma part dins un sistema de formació, dins un CAP, o dins lo que sigui, lògicament és que hi hagi uns tutors ben seleccionats, que treballin en equip, que dins l'equip de formació hi hagi una bona coordinació, i que tots treballin més o manco dins un model coherent» (formador F).

Assenyalen que el model actual es basa excessivament en un perfil de formador massa intervencionista, quan aquest hauria de tenir un paper més secundari, a l'estil d'un dinamitzador, alhora que s'hauria de potenciar la formació entre iguals en comptes de la formació centrada en l'expert, especialista o entrenador:

«En la formació permanent jo crec que hi ha, hi hauria d'haver, més possibilitats d'incidir en el desenvolupament dels equips, sempre i quan s'adonessin... és a dir, jo crec que a la formació permanent no és tan central la figura del formador de formadors. Jo crec més en els processos de formació entre iguals, en els quals el formador passa a un lloc una mica més secundari, de dinamitzador. La meva experiència personal, com a professor més que com a formador, és que allò que més m'ha influït a mi, que més m'ha marcat com a professor, és allò

que jo he après treballant amb companys, amb alguns d'ells fa més de vint anys que hi faig feina, amb un grup que tenim que fa onze anys que feim feina, i la veritat és que ara mateix noltros podríem descriure tot el que ha estat una progressió en lo que han estat des dels nostres interessos, les nostres activitats, les nostres necessitats, etc. Per tant, crec que en la formació permanent s'hauria d'anar bastant en aquest sentit» (formador F).

Finalment analitzarem les opinions dels directors i dels professors sobre el conjunt d'accions i circumstàncies institucionals que limiten o potencien la incidència de la formació de formadors.

En primer lloc i d'una manera semblat a la manera com ho fan els assessors i els formadors, destaquen la falta d'un model de formació:

«Aquesta incidència tan petita de la formació és deguda tal vegada, a la manca d'un model, que no n'hem parlat de model, però que tal vegada, si jo, avui dia, és un tema que m'agradaria introduir, que no sortia al guió, però... diguem el model que volem seguir de formació» (director centre G).

Troben a faltar, per tant, una implicació política i unes directrius institucionals per fer front a la formació del professorat:

«El que passa és que, en aquest sentit, les limitacions, [...] crec que són més de caire institucional que personal, és a dir, no hi ha una vertadera política, un interès real en incidir en la política de formació, sinó que es cobreixen diguem un poc les expectatives o necessitats d'un poc el que s'ha fet fins al moment, i no se va més enllà» (professor B).

En aquest sentit manquen processos que permetin compartir i generalitzar el saber pedagògic i, per tant, les innovacions i els processos de canvi iniciats en centres aïllats:

«En aquests moments sabem bastant bé com es donen processos d'innovació i de canvi, de formació interessants, però reduïts a un àmbit molt concret d'un centre concret, amb unes característiques concretes. No sabem com generalitzar, en aquests moments no hi ha bibliografia, diguem-ne, que reflecteixi processos prou genèrics per estendre aquelles innovacions a altres centres. És a dir, no sabem estendre determinades innovacions a altres centres, i no tenim ni idea de fer-les generals a tota una regió concreta, una regió, un Estat, una autonomia, digueu-li lo cada un el que li vulgui dir, no? Per què, això? Jo crec que en principi és per la manca d'un model» (director centre G).

D'altra banda, ens proposen quatre de les característiques bàsiques que hauria de tenir el model de formació, de manera que la formació ha de ser: obligatòria, gratuïta, permanent i en horari lectiu:

«Hauríem d'anar cap a un model amb quatre característiques bàsiques: una que la formació hauria de ser obligatòria, gratuïta, permanent i en horari lectiu» (director centre G).

Per als directors i professors la incidència també és limitada per molts d'aspectes col·laterals a la formació: estructura, suport institucional, adaptació a l'horari de feina del docent i suport econòmic:

«La capacitat d'incidència del formador dins aquest formador depèn de moltes coses: si està emmarcat dins una bona estructura, dins un bon curs, si està recolzat per la institució allà on es troba, si està ben pagat o no. Tot això són coses que influeixen a l'hora de donar a gust la xerrada o el curs, i tot això són coses que de vegades no es tenen en compte i són importants» (director centre B).

«No es pot desvincular la tasca del formador o formadora d'un totum revolutum global o més ampli, és a dir, forma part d'un joc [...]. Té a veure amb voluntats, té a veure amb decisions de tipus polític, té a veure amb suport econòmic i amb decisions que toquen més àmbit pressupostari o partides pressupostàries que altres coses» (director centre C).

«I bé, quant a la incidència de la formació en l'educació per a adults, dir que és molt limitada, donat que el fet de fer feina d'horabaixa, normalment limita molt la incidència de centres de professorat» (professor B).

Creuen que en el marc de la professió docent no hi ha cultura de formació:

«No sé per quina causa, dins el nostre gremi, el professorat, la idea de formació no la tenim assumida. A lo millor a altres professions, els metges per exemple, tenen assumit que constantment s'han de formar. Per què? Perquè constantment surten altres tècniques, nous medicaments. En canvi, un professor, i estic parlant de l'àmbit en què jo em moc dins un institut, creuen que la formació que varen rebre inicialment en la seva llicenciatura, física, química, llengua... tal, és més que suficient per donar classe» (professor G).

També són crítics amb el model de formació basat en els sexennis com a model de desenvolupament professional:

«Tots sabem per aquí, i crec que ja ho han dit, que hi ha molts de companys, que quan han... tenen les hores per sexennis... vaig descobrir que hi ha un telèfon que hi telefones, i et diuen les hores que tens, i quan tens les hores dius: "Ui, ara fins l'any que ve!". És a dir, la incidència de la formació m'imagín que és nul·la, perquè a lo que van aquests senyors és a aconseguir una sèrie d'hores, i passen de la formació, i els és igual. Per tant, la incidència d'aquest formador, crec que vendrà per la motivació dels formats» (director centre F).

La formació oferta i realitzada no està en consonància amb les necessitats reals i tampoc no es realitzen anàlisis de necessitats acurades ni avaluacions contínues ni finals:

«Jo crec que, encara que hi hagi molt bona voluntat, en general, els cursos o activitats de formació que s'ofereixen al professorat no responen a les necessitats del professorat, és a dir, encara que hi hagi molt bona voluntat» (professor G).

«Bé, és mal de fer incidir, encara que hi hagi formació, hem fet un curset de planes web. Molt bé. Érem dotze professors. Qui és que ha fet la plana web? Una persona. La professora d'anglès. Per què? Perquè de qualche manera el dia a dia te supera tant que passa per damunt tu, per damunt les planes web i per damunt de tot. És a dir que, i per això, i tal vegada no per una altra cosa, jo diria que la capacitat d'incidència és baixa» (professor D).

«El que hi ha és un engany, és una deformació. Quasi mai, o en massa ocasions no es fa una avaluació prèvia, i per tant no es coneix de totes totes ni de prop quina és aquesta realitat en què ens trobam abans de començar o d'iniciar un procés que es pugui anomenar de formació [...] Aquest apartat, la capacitat de diagnòstic, és vital; si no, no es poden donar més passes que realment siguin correctes [...] Per tant, no només hi hauria d'haver formació bàsica, hi hauria d'haver seguiment, s'haurien d'afavorir les continuïtats, aquests seguiments i els professionals de l'ensenyament que estan inserits dins un procés de formació, haurien de gaudir d'èxits» (director centre C).

Dedicarem un apartat específic a les opinions dels directors i professors respecte a la incidència de la figura del formador o assessor.

El formador ha de tenir una bona formació teòrica:

«El formador sí que ha de tenir un gran bagatge, trob que ha de tenir un gran bagatge teòric» (director centre F).

Però aquesta formació teòrica no és considerada suficient, ja que es detecta la necessitat que els assessors combinin la seva feina amb la docència per tal de poder desenvolupar la tasca amb uns referents clars del que passa a les aules:

«Una de les possibles causes és que, i a lo millor no sé si és la més important, és que l'assessor no està a l'aula, i hi ha molts assessors que fa molts anys que no estan a l'aula, però molts. Encara que aquesta persona tengui molt bona voluntat, que la tenen, a vegades, el contacte directe amb l'aula et fa perdre un poquet l'orientació. Per tant, jo una de les competències, o una de les coses que ha de tenir, llavors en parlarem, un bon formador, és un coneixement del que passa dins l'aula, i per tant, un bon formador hauria de ser un bon professor. Hauria de fer les dues coses» (professor G).

«Jo que sí veig necessari també, la mig professionalització dels formadors. Per què? Perquè tots sabem que hi ha molts assessors de formació que estan fent d'assessors, perquè no estan a l'escola guardant al·lots les cinc hores de cada dia. Per tant, la incidència d'aquest jove serà menor d'aquell que està vertaderament preocupat per impartir la formació als docents [...] Ha d'haver culejat una escola o un institut, no pot anar a donar una conferència sense saber, haver patit, el que és una escola, el que són els problemes diaris» (director centre F).

Ha de tenir capacitat per fer reflexionar el docent i facilitar l'aprenentatge de noves formes d'intervenir:

«La capacitat d'arribar a l'alumne, no? [...] Seria aquella capacitat d'arribar al viu, de despertar allò que tots qualche vegada ens han despertat per poder aprendre qualche cosa, no? És a dir, que l'alumne tengui difícil estar allà dins pensant en el que ha de fer demà» (director centre B).

Hi ha discrepància entre el que espera el docent del formador de formadors i el que aquest pot oferir:

«Ells te veuen a tu com una persona que d'això en sap al cent per cent, i que tu els resoldràs tots aquells dubtes que tinguin. Clar, aquí tenim un problema molt greu, i és que la idea que tenen ells dels formadors, i la que podem tenir noltros que hi som, és completament diferent. Això crea molta dificultat a l'hora de fer feina. Primer, perquè crec que no estam... o sigui, no donam el que ells necessiten... Necessiten no, el que ells s'esperen, que no és lo que ells necessiten» (assessor D).

En la professió docent el formador és molt qüestionat professionalment:

«Tenim una tendència a qüestionar la validesa del formador. Jo crec que som la professió que més qüestionam els formadors, però amb diferència. Perquè he vist formadors professionals amb, per exemple, amb comercials de cotxes, amb metges, amb advocats, etc. i l'aplicació que fan d'aquesta formació és espectacular, però perquè creuen en el formador» (professor B).

4.1.2. Personals

En general els docents no planifiquen el seu desenvolupament professional i solen realitzar cursos de formació sovint aïllats i sense cap planificació a llarg termini:

«De vegades, els docents ens preocupam molt del futur immediat: tenc aquest problema, el voldré resoldre, idò m'apuntaré a aquest curset de tal qüestió... Però en el fons, què tenim? cursos de formació molt aïllats, sense una estructura comuna, sense un pla d'actuació, sense diguéssim una estructura que completi la formació docent que hauria de ser d'alguna manera, al llarg de la nostra carrera [...] Quan un acaba la seva carrera, no té un menú, per dir-ho d'alguna manera, i segons on aterri a treballar, les seves inquietuds professionals poden partir, o es poden trencar cap a una determinada qüestió o cap a l'altra. Llavors pens que aquí fa falta una continuïtat, torn a insistir, amb un pla d'actuació» (formador A).

Ens trobam davant la disjuntiva de determinar si la formació ha de partir de les necessitats individuals o les col·lectives o de la institució:

«En aquests moments, tal i com la tenim estructurada, d'una necessitat individual, que necessitam en funció dels canvis tecnològics, d'aquesta societat que tenim tan diversa i tan canviant, noltros dins el món de l'educació, de cada vegada veim més la necessitat de la formació, i també després d'aquestes necessitats individuals, de les inquietuds que pot tenir cada una de les persones, després hi ha que com a col·lectiu, com a centres, se detecten una sèrie de necessitats de formació que moltes vegades coincideixen, o no tenen per què coincidir» (formador A).

El formador/assessor a nivell individual pot tenir incidència si actua com a agent provocador, d'acompanyant en la formació o de facilitador de l'activitat:

«Al desenvolupament del professorat considerat com a fet individual la incidència del formador pens que pot ser diversa. En tot cas pens que pot exercir dos papers fonamentals, un d'agent provocador de les necessitats formatives i, segon, com a facilitador de l'activitat formativa dins els marges que li permet la normativa» (director centre A).

«Llavors, d'on ve la demanda de formació, si hi ha una persona que se vol formar? El formador només l'ha d'acompanyar, o sigui, pot tenir una incidència molt gran. I a més, és un procés que comença i no sabem quan acaba. La gent, es va formant [...] d'ajudar-li, obrir-li camins, anar resolent els problemes immediats que sorgeixen, però la idea és aquesta: si resons a una demanda, la incidència és grossa» (formador D).

Quan la motivació és individual la satisfacció és més fàcil sempre que les expectatives es corresponguin amb la realitat del curs:

«Que el professor voluntàriament tria un curs, i se'n va al CEP i ho fa, per tant, trobarem un professor molt motivat, perquè aquella temàtica en concret li agrada» (director centre F).

No obstant això, la satisfacció no és garantia que el curs seleccionat es correspongui amb les necessitats reals de formació del docent (en relació amb el seu desenvolupament professional) ni que llavors aquest docent apliqui els seus aprenentatges a la pràctica professional.

4.1.3. D'organització

Tot i que en els darrers anys s'ha implantat i generalitzat la formació a tot el col·lectiu del centre o a una part, es detecten dificultats perquè tinguin la incidència desitjada i a vegades no respon als interessos de tot el professorat implicat:

«Aquella formació que rebem els centres, on tal vegada hi ha un sector de professors a qui aquell tema no agradi, però com que és un tema triat pel centre, no els queda més remei que assistir a aquell curs, a aquella formació. Per tant, la incidència d'aquesta formació és variable» (director centre F).

Malgrat les dificultats, la formació, en el marc de l'organització i amb la participació de tots o part dels docents, es veu com a generadora de motivació i una solució al canvi efectiu de la pràctica docent:

«Realment quan totes, o la majoria dels docents d'un mateix centre es formen, la incidència és molt més alta, i és molt més engrescadora. Jo crec que fa un efecte dominó, és a dir, comença un, i pim pam, va contagiant una mica l'ambient i aquell mateix ambient crea entusiasme, o crea motivació» (professor F).

«Des de la unió de cooperatives, s'està intentant crear, dins cada cooperativa, sigui d'ensenyament o no, un responsable de formació, que aquest responsable de formació serà l'encarregat d'establir un pla de formació. Aquest pla de formació pot ser anual o pot ser a llarg termini, amb quatre o cinc anys, després d'haver detectat les necessitats d'aquell centre, però les necessitats se detecten quan tu t'has marcat un objectiu com a centre. Després sí que pots detectar les necessitats. Llavors la incidència passaria de ser d'una forma individual a ser d'una forma més d'equip» (professor F).

Es destaca el paper fonamental dels equips directius, dels claustres i dels equips docents com a dinamitzadors, informadors i impulsors de la formació:

«Clar que ha de tenir una anàlisi el formador, i això li han donat els equips directius. No em pareix correcte que un formador arribi sense conèixer res dels centres [...]. Per tant, incidència, sempre i quan la cultura del centre la doni, i sempre i quan tinguin el suport d'una gran majoria dels assistents o del claustre o de l'equip directiu» (director centre F).

«Incitar els equips directius com a promotors dels processos de desenvolupament als centres, i en concret, dinamitzar, per exemple, la formació als centres» (director centre A).

«Té molta influència si hi està implicat l'equip directiu, en aquell col·lectiu, almanco en la nostra experiència, i és vital, el temps que, de la formació que ha dit C, amb C compartim moltes coses, eh? Si és una formació que dura dos, tres anys, probablement n'hi ha, i l'equip és estable, probablement allò queda assolit. Sinó és fer retxes dins l'aigua» (formador E).

«Que jo no sé si hi ha molts equips docents. N'hi ha algun, en coneixem algun d'equip docent, però si no hi ha persones que fan feina juntes, que no és el mateix que un equip docent. Llavors, d'on ve la demanda de formació? Si hi ha una persona que se vol formar, el formador només l'ha d'acompanyar, o sigui, pot tenir una incidència molt gran. I a més, és un procés que comença, i no sabem quan acaba. La gent, es va formant. I llavors el formador té aquesta d'això d'ajudar-li, obrir-li camins, anar resolent els problemes immediats que sorgeixen, però la idea és aquesta, si respons a una demanda, la incidència és grossa» (formador D).

Els centres, i per tant els equips de cicle, els equips directius, han de tenir una actitud oberta al canvi per tal de fer possible la formació en el marc de l'organització:

«L'actitud que tinguin aquests professors, els mestres que rebin aquesta formació, i els centres que hi estiguin implicats, tant els equips de cicle, com equips directius. L'actitud ha de ser oberta, de canvi, de progrés, tant de formadors com dels alumnes [...] I que perquè comencin a fer-ho a les escoles, costa moltíssim. Fa anys que se'n xerra, i que a alguna escola comen-

cen a fer-ho, però que costa molt» (director centre D).

No hi ha cultura de feina en equip, fet que implica molt més esforç i temps per, al cap i a la fi, obtenir resultats formatius més dolents:

«No hi ha feina en grup, i el professor es troba tot sol. Clar, es troba davant un problema, i se'ls ha d'espavilar, i això implica molt d'esforç, i molt de temps, i no tothom està disposat a invertir aquest temps i aquests esforços per això. Per tant, jo crec que hi juga molt aquest problema» (professor G).

«El professor que assisteix a un curs d'aquests, o a una activitat de formació ho fa de forma individual, i a més, si aquesta persona té la bona voluntat, i creu que lo que aprèn a aquests cursos ho ha d'aplicar, també ho ha de fer de forma individual, de tal manera que això suposa una feina enorme, enorme l'orientació» (professor G).

Pel que fa al paper del formador en el marc d'organització, es destaca la importància de la feina conjunta entre els distints agents implicats (per analitzar necessitats, planificar, implementar...).

«És important que els formadors, CEP i centres funcionin molt conjuntament» (director centre F).

Pel que fa a la formació en centres, hi ha discrepàncies respecte de la incidència del formador. Hi ha qui la considera poc important, ja que qui duu la iniciativa i el pes de la formació realment és el centre, la qual cosa garanteix la continuïtat per sobre del paper del formador:

«En la formació a centres [...] la incidència vendrà marcada pel propi centre, no pel formador. És a dir, aquell centre on hi ha una cultura de formació, on hi ha una formació no d'un any per a l'altre diferent, sinó que hi ha una continuïtat, perquè hi ha una programació a lo que volen [...] Però no és pel formador, és perquè el centre no li ha donat possibilitat a aquell contingut que tengués una incidència» (director centre F).

Mentre que hi ha opinions que donen tota la importància de la intervenció en el marc de l'organització a l'assessor/formador:

«Si somos capaces de intervenir en un centro que tienen unas necesidades concretas, y quieren reflexionar a partir de una temática concreta, que tiene un problema o una, algo que, sobre lo que hay que buscar soluciones. En principio dependerá mucho de este tipo de intervención que hará el asesor» (assessor D).

El formador en contextos d'organització hauria de dinamitzar els col·lectius que no es plantegen objectius formatius en el marc de l'organització:

«En el sentit en què hi ha un percentatge de gent d'un col·lectiu, estic parlant d'un institut, d'un centre de primària que no se planteja la necessitat com a col·lectiu, la necessitat de formació, i llavors, per la primera capacitat d'incidència que hauria de tenir el formador seria com arribar a aquest col·lectiu que no se planteja [...] que a lo millor les inquietuds són tan àmplies, o no saben cap a on han de prendre que no se plantegen res en concret» (formador A).

En processos formatius grupals el formador sovint ha d'assumir rols de resolució de conflictes interpersonals i grupals:

«No dic ja de, diguéssim que el grup no funcioni, que de vegades te cridin per solventar no problemes pedagògics, sinó problemes de relacions entre ells, que això ens ha passat. Ales-

hores, una cosa important, el recolzament que se dona des de la institució també és un dels aspectes importants» (formador E).

4.2. Tipus d'incidència

4.2.1. Canvis de la pràctica

Aquest tipus de formació ha de potenciar el canvi de comportament, d'actitud, de millora d'habilitats per tal de créixer com a professionals. El problema sovint és que la formació es basa excessivament en la teoria i no es connecta amb els problemes de la pràctica docent, la qual cosa resta incidència a la intervenció formativa:

«Canviar comportaments i actituds, que ens doni unes eines i unes habilitats a potenciar perquè el treballador o treballadores puguin progressar com a professionals, afavorir l'evolució del seu lloc de feina, detectar problemes i situacions no desitjades, que és el que ens solem trobar al dia a dia a la classe, en una classe habitual. Però clar, ens dona una teoria, però la posta en pràctica d'aquesta teoria per solucionar els problemes a classe no hi és» (professor E).

«Aquests cursos, per jo haurien de servir, gràcies al formador, i als continguts teòrics, procedimentals, actitudinals, i tot, a canviar l'actitud del professorat, també. Que tu vagis a fer-ne un, és molt difícil, és una utopia, però que estiguis molt, que hagi passat gust d'escoltar aquella persona, i després no canviïs res a nivell pràctic, no té incidència» (professor A).

«Quina incidència després ha tengut això a dins l'aula? Ha estat satisfacció, plaer, hedonisme pràcticament. De totes maneres, sempre, el fet de que hagi fet aquest curset, pots posar alguna cunya d'història de la química, però vaja, la incidència cap a la metodologia, cap a la programació és més bé escassa» (professor D).

Per tal d'aconseguir un nivell adequat d'incidència, hi ha acord en què la formació ha de fer canviar la pràctica docent. Perquè això sigui possible es proposen intervencions formatives basades en situacions reals:

«Utilitzar les situacions, és una cosa que me sembla una estratègia importantíssima, lo de treballar, i treballar sistemàticament sobre lo que són les situacions reals de treball a l'aula i al centre. És a dir, fugir de models teoricistes, fugir una mica d'aquest llenguatge pedagògic que al professors d'aula, més aviat li produeix un rebuig, i en canvi, centrar molt, o sigui, organitzar tots els continguts entorn a lo que són les situacions reals d'aprenentatge» (formador F).

«Realment, els cursos que jo he fet al CEP, n'he fets molts, joestic dins educació infantil, i la veritat és que n'hi ha hagut de molt interessants, de cent quaranta hores, i he passat molt de gust de fer-los, i són molt positius quan tu els has pogut aplicar a l'aula, i t'han donat resposta a aquella problemàtica que tu tenies. Tots aquells cursos que queden enfora de la teva realitat, sí, a lo millor a nivell personal ha estat interessant a segons quins aspectes, però es queden en aigua» (professor F).

A part de l'apropament a la pràctica professional s'apunten més idees per millorar la incidència de la formació, com ara la capacitat del formador per tocar el viu de l'alumne i el fet que l'alumne assisteixi al curs de forma motivada i no per obligació:

«De totes maneres, el que més s'havia apuntat és la capacitat de tocar el viu de l'alumne sobre el tema en qüestió, no? La capacitat d'arribar a l'alumne, no? També havia posat, això

no depèn del formador, però bé, ho dic, l'obertura i sensibilitat envers el tema de l'alumne, del que assisteix al curs. Això ho dic més endavant: si un assisteix a un curs perquè li envien, o per fer punts, o pel que sigui, és molt diferent de si un hi va perquè té interès per aprendre sobre aquell tema, i està disposat a aprendre qualche cosa. Això tots ho sabem, i tots en tenim experiència» (director centre B).

4.2.2. Canvis conceptuals

La incidència de la formació pel que fa a la transmissió de coneixements s'aconsegueix d'una forma acceptable, el problema rau en el canvi d'actituds:

«La capacitat d'incidència quant a la transmissió de coneixements, jo crec que és grossa, és alta, i quant al canvi d'actituds crec que depèn més de la pròpia experiència i del caràcter del formador» (assessor B).

5. Situació laboral

5.1. Formació

Tant des del grup d'assessors com des del grup de formadors es denuncia el baix nivell formatiu existent en alguns casos i s'apunta que la inexistència d'especialistes en la didàctica específica d'algunes matèries podria ser la causa del baix nivell formatiu.

«Hi ha gent que sí, però hi ha gent que té molt poqueta formació, i pens que això és un tema que ens hauríem de plantejar sèriament» (assessor A).

«Aquí mateix, a Balears, no es compta amb formadors de formadors adients, per tant, quan parlem d'un model, i d'un equip de feina, i de no sé què, quan s'ha parlat, i noltros n'hem parlat bastant de la formació inicial, i de la necessitat de l'equip i tal, didàctiques específiques no en trobes, especialistes en didàctiques específiques de segons quines matèries, no apuntaré a cap en concret» (formador F).

5.1.1. Formació inicial

El grup d'assessors es queixa de l'absència d'una formació inicial com a assessors i declara que aquesta s'ha hagut de compensar mitjançant una dedicació extra amb el consegüent sacrifici personal:

«Hi dediques molt de temps personal, però realment no tens preparació específica sobre temes de formació» (assessor C).

«Com ho aprens? Jo crec que sí que hi hauria d'haver una formació inicial» (assessor E).

Per part seva, el grup de formadors manifesta que la formació inicial específica pot dependre de l'àmbit en què el formador treballi, entenent que la formació genèrica psicopedagògica sí que hauria d'existir:

«Tenir una formació bàsica, clar també depèn el formador de formadors, en quina matèria o en quin aspecte treballa, evidentment no és el mateix treballar en una didàctica específica que treballar en atenció a la diversitat o treballar en altres qüestions... Una mica les idees

dominants, o idees prèvies del professorat, tenir una formació psicopedagògica, jo crec que són coses bastant òbvies» (formador F).

El grup de directors centra les seves aportacions en tres aspectes: absència de formació didàctica en la formació inicial de les titulacions d'àmbits no educatius, absència de continguts en la formació inicial relativa al treball interdisciplinari i absència de formació específica en les figures que conformen la gestió d'un centre.

Respecte al primer aspecte, les aportacions del grup de directors fan referència, majoritàriament, a la manca d'estratègies didàctiques que pateix el professorat de matèries no educatives per comprendre els processos d'aprenentatge de l'alumnat:

«I a més, l'altra qüestió, i especialment això passa a secundària, tot i que a primària també hi ha algunes persones que ho pensen, és que a secundària es dona un cas bastant simptomàtic i és que les persones que arriben a secundària com a educadores, com a professors d'àrea en concret normalment són persones que han tret bones notes a selectivitat, i que han pogut accedir a una carrera amb un cert prestigi. Això vol dir que sempre han estat aquelles persones a qui les coses els han anat bastant bé a nivell acadèmic, és a dir, que han estat més o manco brillants. És a dir, que han entès les coses amb molta facilitat, és a dir, han entès les coses sense la necessitat de fer l'esforç de saber com les entenen. I després, quan arriben a la docència, es troben amb què no entenen com una altra persona que no és igual que ell, no pot entendre allò tan evident, que ell ho ha entès tota la vida, però que mai ha sabut per què ho ha entès, perquè mai s'ha fet la reflexió de per què ho entenia, i per tant, no pot entendre com aquell beneit no ho entén. Això és un sistema que reproduceix les característiques de les persones amb un alt nivell de qualificació, i amb unes altes notes acadèmiques, però que possiblement, el que no han fet mai, ha estat reflexionar sobre com aprenen, per veure com podrien ensenyar altres persones que no aprenen igual que ells. L'exemple del professor de matemàtiques jo crec que és evident per a tothom. Quan li demanes a aquell professor de matemàtiques que t'expliqui la demostració... i dius "no ho he entès", ho tornarà a repetir, i t'ho diu exactament igual, idèntic, sense ni un punt ni una coma més. Com ho pot fer això de dir, de repetir, reproduir exactament igual? Clar, després a la tercera vegada diu "ho has entès?", i tu dius "sí". I no, no, no ho has entès, però el problema és que ell tampoc ho ha entès. Ell ho sap, però no sap com ho sap. I si no sap com ho ha après, no ho pot ensenyar mai. Això és el quid del problema» (director de centre G).

Alguns directors han indicat la direcció en la qual es podria resoldre aquest problema suggerint la necessitat d'incloure la possibilitat de triar continguts didàctics en la formació inicial com a aspecte complementari, per tal que cada alumne pugui construir el seu itinerari formatiu propi amb vista al futur exercici docent:

«Però per ventura sí que faria falta aplicar un model, no sé a quin curs, el darrer, el primer, el mitjà, no sé quin, una formació didàctica al respecte, i els que volguessin tenir accés a la docència d'aquells estudis que han fet de grau, llavors ho podrien fer, com a mínim amb una formació específica» (director de centre A).

«Un suggeriment que jo faria és que a les distintes carreres hi hagués una sèrie de crèdits de lliure disposició, allà on es pogués formar en aquesta línia. Tal vegada, si ho encetéssim, tal vegada en un futur es podria substituir aquest CAP teòric, que s'està fent a corre-cuita, de qualsevol manera vull dir, no que es faci malament, però vull dir de veres, quan un acaba la carrera, i tot això, per col·locar-se com pugui, tal vegada pugui ser substituït per una sèrie de matèries que estiguessin dissenyades en forma de crèdits de lliure disposició, i que es sap que hi pot anar des de totes les carreres, i que si vol anar al món de l'ensenyament ha de tenir x crèdits amb aquesta línia» (director centre E).

En relació amb el segon aspecte esmentat, les opinions giren al voltant de la necessitat d'incloure en la formació inicial universitària continguts per treballar interdisciplinàriament:

«Els estudis de mestre són bastants deficitaris, ja ho he dit abans, en qüestions de ciència, qüestions científiques, i en canvi els estudis de secundària són excessivament disciplinaris. És a dir, no hi ha, no es treballa la interdisciplinarietat, tot són petites capelletes, cada àrea és un món diferent, i cada àrea de cadascú és la més important per tothom. És a dir, no es treballa la visió interdisciplinària, però tampoc a la universitat, i jo volia incidir aquí, tenim un model, tenim un model que des de la formació comença a canviar. Hi pot haver perspectives de canvi, però si des de la formació inicial no comença a canviar, no hi haurà cap perspectiva de canvi, o seran canvis com els que hem tengut ara, que són canvis puntuals, de grups o persones puntuals, i així no podem avançar amb aquest sentit» (director centre G).

Finalment, el tercer element esmentat versa sobre la necessitat d'incloure continguts en la formació inicial per dotar de les competències necessàries aquelles persones que pretenen cobrir llocs de responsabilitat en l'organització dels centres educatius:

«Però les tendències són a formar tècnics de nivell intermedi, li dóna una tendència cabdal, a això. Jo crec que per exemple, la formació de cap de departament, de cap d'estudis, de cap d'estudis adjunts, coordinadors de cicle, etc., és vital, és importantíssima. És gent que de vegades et treu tot un caramull de feina dins els centres educatius, i que en el fons, els equips directius tenim un paper limitat, de connexió amb el professorat, sobretot els centres grossos que, aquests professionals, que a més a més, tenen un contacte molt més directe amb els profes. Necessiten d'una formació específica, i aquests càrrecs intermedis, si es pot dir d'aquesta manera, és una de les coses que més cuiden segons quines organitzacions, segons quin tipus de macroempreses. Fins i tot els secretaris dels centres. Bé, jo en definitiva crec que intentaria al final de tot aquest procés del que estau fent, intentar reclamar de l'administració educativa, afavorir una formació» (director centre C).

«Respecte a la formació empresarial que ha comentat C, és vera que dins les empreses un element fonamental és la formació de tècnics mitjans, intermedis, i sobretot amb un element fonamental, que és dotar-los de capacitats per resoldre situacions. Això, permet que el professional se senti reconegut i amb responsabilitat. És a dir, és un element important perquè una empresa, un centre educatiu, el que sigui, sigui dinàmic» (director centre E).

5.1.2. Formació permanent

Respecte a la formació permanent, el grup d'assessors en subratlla el paper principal en el procés formatiu, alhora que reclama suport i recursos de l'administració per crear l'espai de la seva pròpia formació permanent:

«També s'haurien de dedicar uns espais dins la nostra feina d'assessors a la investigació, el que deies tu, de cercar informació, investigar... i a on hi ha lo darrer, i a on triar lo darrer, com s'aconsegueix? Assistint a jornades, assistint a conferències a altres llocs, que això pens que està descuidat per part de l'administració. Que si a tu t'interessa, hi vols anar, però has de sol·licitar una ajuda individual, no sé què... dificultats!» (assessor E).

Un altre aspecte esmentat, i recurrent, ha estat el del model d'assessor, en el sentit que, depenent del model, tindrà sentit un tipus de formació o un altre.

«Estic d'acord amb lo que diuen elles, depèn del model d'assessor que tenguem: si noltros volem un assessor que sigui gestor, no importa fer cursos de formació, ni fer una forma-

ció inicial que jo contava, a lo millor de 150 o 200 hores, com un postgrau o com un curs d'especialització» (assessor E).

Els directors, d'altra banda, igual que els assessors, remarquen la importància principal de la formació contínua dels formadors:

«Un formador ens n'ha de donar amb cullereta, el formador ha d'estar format, i a més, ha d'estar continuament format, perquè tot d'una se nota. Aquell senyor que ens està explicant les teories de l'any passat, tot d'una se'ns nota. Per tant, el formador, el que necessita és formació» (director centre F).

L'esforç que per al formador suposa estar en un procés de contínua formació ha de ser reconegut:

«Jo vull afegir de quina manera es fa aquesta formació, i a més, quina sortida te, és a dir, quin valor li donam. De fet, generalment, que ha de tenir una traducció, repeteixo, amb titulacions, amb possibilitats entre ells a l'hora de demanar permisos, de demanar estudis, de demanar llicències, de demanar el que sigui, perquè ha de tenir una traducció en coses positives, si no, la gent no estarà incentivada, i no farà formació» (director centre E).

El grup de professors centra l'atenció en altres aspectes. D'una banda se subratlla que l'oferta de formació permanent ha de tenir atractiu, ha d'entusiasmar. Aquesta sembla la condició perquè el professorat acudeixi a les sessions. A més, ha de ser presencial i pràctica, que impliqui moviment. Per a la teoria ja hi ha els cursos a distància:

«Tu t'apuntes a aquell que t'agrada més, i normalment et sols apuntar a aquell que és més engrescador, que normalment sol tenir fama d'engrescador, i resulta que hi ha molta de gent, i aquest té molta demanda, i hi ha numerus clausus, i en canvi al que no és engrescador, no t'hi sols apuntar, normalment. Jo sempre he triat cursets que fossin engrescadors, i cursets que realment m'ensenyessin coses diferents de l'escola, perquè pugui aplicar a l'escola també. Vull dir... i a més, que fossin cursets dinàmics que tu t'hagis de moure, que hagis de fer coses, no de teoria. Perquè jo, per a la teoria, ja me puc apuntar a un curset a distància. Si me vull a apuntar a cosa de teoria, normalment m'apunt a un curset a distància. Però vull dir, si m'apunt a un curs dinàmic, és això, i pens que els formadors, com que, si és un curset a distància, o si és un curset presencial, hi ha molta diferència» (professor C).

Un altre aspecte esmentat és el valor propi de la formació contínua, esmentat com a motivació intrínseca en els casos del professorat de centres no públics:

«Jo vull també reafirmar que la nostra situació com a cooperativa i com a escola concertada ens diferencia una mica de l'escola pública en quant a la formació, perquè lo que tu deies de la part econòmica, a noltros això, els crèdits no ens serveixen per a res, cobram igual cada any, i simplement la formació et serveix per tu mateix, no tens cap motivació econòmica, i això és important, perquè per jo, encara valor més aquell mestre que continua, a pesar dels anys, continua anant a cursos de formació. Jo crec, que pentura, ens distingeix una inquietud del fet de fer feina a una empresa que és teva, i que, per tant, com a empresa te l'estimes, i que, necessites que funcioni, i que per funcionar cerques recursos» (professor F).

I, finalment, s'esmenta l'espai adequat per a la formació permanent del professorat:

«El CEP està més per la formació contínua de noltros, dels docents» (professor F).

5.2. Dedicació

En relació amb la dedicació, només el grup de formadors s'hi ha pronunciat, i ha estat en termes de denúncia per la situació de desatenció que viu la formació dels formadors, que obliga que la forma com fins ara es realitza la formació sigui mitjançant iniciatives individuals, bona voluntat i molta dedicació.

«Però jo crec que a aquestes alçades ja comença a ser una cosa inacceptable, impresentable el que els formadors continuïn essent persones autodidactes i que s'han format com han pogut» (formador F).

8. Resum de les aportacions dels informadors clau sobre el perfil del formador de formadors

En aquest apartat presentam unes taules resum amb les aportacions dels informadors clau sobre el perfil del formador dels formadors que s'han anat explicant amb més profunditat a l'apartat anterior.

1. Context de treball del formador

1.1. Característiques

De la institució	Del sistema educatiu de les Illes
	<ul style="list-style-type: none"> — L'actual model del sistema educatiu a les Illes Balears i el model de formació no regulen adequadament els elements normatius i organitzatius de la formació inicial, la del professorat principiant i la permanent, fet que dificulta una formació que garanteixi que els docents actualment puguin desenvolupar la seva tasca amb garanties de qualitat. — A l'ensenyament públic hi ha una manca de criteris, d'actuacions i de línies mestres que marquin els objectius de l'educació a les Illes Balears.
	De la formació en general <ul style="list-style-type: none"> — No existeix un model clar per a la formació del professorat. — L'actual sistema de desenvolupament professional i de millora de la professió no afronta de forma seriosa la necessitat de formar-se de forma permanent per part dels docents i deixa aquesta qüestió a la responsabilitat individual dels docents. — L'esforç individual per millorar la funció docent no és reconegut per l'administració, la qual es dedica a reconèixer cursos de formació moltes vegades no vinculats al canvi real.
	De la formació inicial d'educació infantil i primària <ul style="list-style-type: none"> — La formació inicial del professorat de primària no prepara per exercir la docència amb garanties. — Els actuals plans d'estudis de formació inicial de mestres no s'adeqüen a les

necessitats formatives dels futurs docents.

- Els professors de la Universitat no provoquen entusiasme envers la professió i no aclareixen el que significa fer de docent avui.
- A la formació inicial de mestres no es treballen moltes de les competències bàsiques que ha de tenir un docent.

De la formació inicial de secundària

- Tant l'actual sistema de formació inicial del professorat de secundària com el futur es basen en un sistema successiu (llicenciatura + CAP actualment i grau + màster en un futur proper) i no simultani, de manera que els llicenciats no reben cap tipus de formació pedagògica fins que no acaben la formació de llicenciatura o de grau en el futur.
- Les pràctiques haurien de tenir un paper més important tant en la formació inicial com en la del professorat novell.
- A la formació inicial no es treballa bé la tutoria de l'alumnat, la qual s'hauria de fer a partir d'autèntics equips en el marc d'un model formatiu coherent.
- El futur professorat de secundària no rep la formació adequada per poder desenvolupar les tasques de tutor.
- En la formació de professors de secundària no es diferencien les competències entre el CEP i l'ICE.

De la formació permanent

- No existeix un vertader programa marc de formació contínua.
- No existeix un model de formació amb criteris qualitatius.
- Tot i els anys d'existència dels CEP, que són molts, els mestres i professors han de continuar resolent els problemes sense comptar amb un vertader assessorament.
- No es potencien models d'assessorament entre iguals.
- Hi ha reticències per deixar entrar els companys docents a l'aula perquè facin observacions.
- La formació contínua no sempre permet que els docents s'adeqüin als canvis que es produeixen en la societat i en el sistema educatiu.
- Els centres de professorat planifiquen i treballen majoritàriament pensant en els ensenyaments de caire general mentre que obliden els de règim especial, de manera que planifiquen accions formatives que no responen ni a les necessitats ni a les possibilitats d'aquest tipus de professorat.
- No es fa cap seguiment ni cap avaluació sobre la incidència de la formació a la pràctica de l'aula.
- Respecte als continguts de la formació, es destaca que el professorat d'infantil i primària està més mancat de formació epistemològica dels camps de coneixement, mentre que el de secundària té mancances en la formació psicopedagògica.
- En els centres concertats la formació es rendibilitza molt més que a la pública, ja que en el model institucional de formació i de funcionament dels centres públics no es té en compte que la formació o l'assessorament rebuts hagin de significar un canvi efectiu en els centres i les aules.

De la institució	<ul style="list-style-type: none"> — Als centres concertats no existeix desenvolupament professional ni reconeixement de la formació mitjançant complements econòmics (sexennis). — En el cas de les cooperatives, la implicació dels treballadors en la seva empresa és valorada com un factor de motivació important amb vista a la millora contínua del docent i del centre. <p>De la formació de formadors</p> <ul style="list-style-type: none"> — Les úniques iniciatives de formació de formadors realitzades a les Illes Balears han estat iniciativa de determinats assessors de CEP.
De l'escola com a organització	<ul style="list-style-type: none"> — Si el centre és capaç d'iniciar una línia de treball i consolidar un canvi metodològic a la tasca docent, generalment es consolida i sobreuiu als possibles canvis de docents i a més, altres problemàtiques existents. — Les possibilitats de consolidar un canvi grupal assolint millores a l'escola com a organització i com a equip de professionals estan molt lligades a la capacitat de compartir, de relacionar-se i d'establir relacions emotives entre les persones. Si s'aconsegueix això es poden eliminar moltes de les dificultats que apareixen en els col·lectius professionals que necessiten treballar en equip. — Els centres que aconsegueixen pactar un projecte de centre que inclou la formació tenen moltes possibilitats d'aconseguir que els docents que s'hi incorporen de bell nou s'impliquin en el projecte.
Del l'assessor i del formador de formadors	<ul style="list-style-type: none"> — El formador ha de tenir experiència docent; aquest fet (juntament amb uns altres aspectes) li dona prestigi i credibilitat entre els docents que ha d'assessorar. — El formador ha de ser un docent que gaudeix amb la seva tasca de docent i l'ha de compaginar amb la de formador. — El formador ha de gaudir de la seva feina.
De la societat	<ul style="list-style-type: none"> — Té una concepció tradicional, vol mantenir els nivells d'èxit escolar i és reticent al canvi
Del professorat	<ul style="list-style-type: none"> — El professorat és el protagonista de la formació i, per tant, aquesta formació ha de partir de les necessitats dels docents i ells han de ser els que tinguin la iniciativa per formar-se.

1.2. Obstacles

De la institució

Del sistema educatiu de les Illes Balears

- La poca importància política i, per tant, pressupostària que té l'educació a les Illes Balears.
- La inexistència d'un procés de desenvolupament professional i de projecte educatiu de qualitat educativa dificulta la creació d'afinitats de millora entre els diferents professionals d'un mateix centre i més encara si són de diferents centres.
- La imposició de millores i de canvis en l'exercici professional és percebuda com un obstacle per realitzar una millora efectiva i de qualitat.
- La falta de suport dels departaments de la Conselleria d'Educació (Inspecció Educativa i similars) pot arribar a ser un fre per als canvis en els centres.
- La manca d'un sistema d'accés a la funció pública que garanteixi la selecció dels docents més capacitats.
- La manca d'avaluació d'aspectes de personalitat a les proves de selecció de professorat.
- La manca de sistemes efectius perquè els alumnes no capacitats no arribin a exercir la docència.
- El mal funcionament de les adscripcions del professorat, ja que molts de docents han d'impartir matèries en les quals no estan preparats.
- El fet que el professorat interí o amb oposicions recents sigui adscrit als centres i als grups amb més dificultats sense cap tipus de formació de professorat novell.
- El mal funcionament del sistema de substitucions, que fa que l'alumnat hagi de canviar sovint de professors.
- El sistema d'adscripció de professors no garanteix que els docents seleccionats per cobrir una determinada plaça siguin els més adequats per a les necessitats dels centres.
- No existeix un sistema prou sòlid per controlar si són o no necessàries les baixes dels professors.
- La manca d'un sistema de supervisió efectiu a l'ensenyament públic.
- La manca d'un veritable sistema de desenvolupament professional que garanteixi la selecció al llarg de tota la carrera docent que faciliti la millora permanent i constant dels docents amb el suport de l'administració.
- Les crítiques dels sindicats als processos d'avaluació encaminats a enfortir el desenvolupament professional del docent.
- Les dificultats que hi ha per treure de l'exercici de la docència un docent no capacitat o amb determinades problemàtiques.

De la formació en general

- La diversitat d'estratègies metodològiques en el camp de la formació amb vista a l'aplicació de metodologies didàctiques no està ben plantejada ni ben assolida, fet que provoca desorientació entre els docents.
- Es detecta una falta de continuïtat i, per tant, de coordinació entre la formació

De la institució	<p>inicial i la formació contínua.</p> <p>De la formació inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> — El fet que la formació inicial no enfronti els futurs docents amb la realitat de la tasca docent i que no actuï com a sedàs perquè només els professionals aptes per a aquesta tasca arribin a assolir la titulació requerida. <p>De la formació permanent</p> <ul style="list-style-type: none"> — Les limitacions de la formació a centres que ofereix la institució a través del CEP dificulta que es pugui desenvolupar de forma efectiva una activitat formativa que pugui abastar les necessitats reals del professorat del centre i, en moltes ocasions, el professorat no acaba de culminar el procés formatiu o no acaba d'assolir els objectius plantejats. — Els terminis excessivament limitats amb què compta l'administració per realitzar els assessoraments. — El nombre d'hores dels cursos no es correspon ni amb les necessitats ni amb el nivell de formació prèvia de l'alumnat (docents). — Les normatives de l'administració constrenyen molt la formació i fan que es burocratitzi molt. — El fet que la formació permanent oferta no acabi de cobrir les expectatives dels assistents. — El lligam establert entre l'actual model de formació permanent i la concessió de crèdits: (a) permet que qualsevol curs serveixi per millorar econòmicament, (b) deslliga la formació de les necessitats reals i (c) implica una poca valoració de la formació i exclou aspectes formatius com la investigació i la formació personal. — A l'àmbit de la formació professional, la problemàtica dels assessors i de la formació permanent, tot i rebre finançament específic de la Direcció General de Formació Professional, continua tenint problemes de finançament i de coordinació entre serveis i s'hi detecta una falta de model d'intervenció clar. <p>De la formació de formadors i d'assessors</p> <ul style="list-style-type: none"> — Manca un pla de formació inicial i de formació permanent d'assessors de formació. — Els assessors no disposen de temps per a la formació permanent. — L'administració no té clar el model d'assessor que vol i els assigna massa funcions (gestió de formació, assessorament a molts de nivells educatius distints...), fins i tot algunes que no els són pròpies.
De l'escola com a organització	<ul style="list-style-type: none"> — La falta de suport dels equips directius als canvis promoguts pels docents. — La necessitat de comptar amb una àmplia experiència en el marc dels centres educatius i de ser un bon coneixedor de l'escola com a organització i de conèixer totes les tasques educatives d'un centre docent. — No es potencia l'assessorament entre iguals ni el fet de compartir les innovacions i el saber pedagògic entre companys. Aquestes activitats no són reconegudes com a formació permanent.

De l'escola com a organització	<ul style="list-style-type: none"> — El fet que molts de centres no incorporin la formació del professorat en el seu projecte de centre. Aquest fet impossibilita que els nous docents que s'incorporen al centre tinguin clar quin és el projecte del centre i impossibilita el treball coordinat de tots els docents. — La resistència al canvi de molts de col·lectius de docents i de molts de centres educatius. — Les dificultats perquè els centres, com a col·lectius que són, es posin d'acord per definir quines són les seves necessitats prioritàries; això provoca sovint que es prioritzin necessitats secundàries però que afecten la totalitat del centre. — La dificultat existent perquè el professorat del centre consensuï les necessitats col·lectives de formació. — El fet de no disposar de temps per a la formació i que el professorat no vegi aquesta tasca com a important. — El fet de no dedicar temps per a la investigació en el marc del centre. — El canvi constant de professorat, que fa que s'hagi de començar de nou amb el projecte de formació iniciat. — El fet que determinats centres es tanquin massa i que siguin contraris a permetre que persones externes s'assabentin dels problemes interns.
De l'assessor	<ul style="list-style-type: none"> — La indefinició del model d'assessor que vol la institució. — La indefinició de les funcions de l'assessor (si ha de ser només gestor, assessor, si també ha d'impartir docència, si ha de ser un docent en actiu, predomini de la teoria, de la pràctica...). — La manca de formació específica dels assessors. — La manca de professionalitat de l'assessor: planificar malament, no realitzar bé l'anàlisi de necessitats, seleccionar malament els ponents, formadors o assessors, seleccionar malament els objectius de la intervenció formativa, etc. Tot plegat pot provocar el fracàs del procés formatiu. — Els assessors no tenen l'experiència, les habilitats ni la formació necessàries per desenvolupar la seva feina. — El fet que determinats assessors tinguin la percepció que molts docents estan més al dia que ells.
Del formador	<ul style="list-style-type: none"> — Les limitacions personals del formador mateix, les quals cal conèixer i saber manejar amb honestat. — L'estandardització i la burocratització de la formació, que limiten la creativitat del formador. — Tenir una baixa motivació i vocació i un baix nivell d'implicació personal amb el seu quefer professional.

Del formador	<ul style="list-style-type: none"> — La manca d'habilitats i d'actituds adients a la tasca de formador. — No tenir les qualitats ni la formació adequades. — Haver deixat la docència perquè no li agradava aquesta tasca. — La falta de professionalització dels formadors de formadors és una problemàtica bàsica; els formadors actuals són autodidactes i no reben cap tipus de suport formatiu. — El fet que hi hagi manca de formadors per a moltes àrees de coneixement.
De la societat	<ul style="list-style-type: none"> — La concepció tradicional que tenim socialment de l'educació és un impediment per al canvi educatiu.
Del professorat	<ul style="list-style-type: none"> — La inexistència d'expectatives dels docents provoca que uns determinats col·lectius de docents no realitzin mai cap activitat de formació permanent, almenys amb utilitat real. — La tendència a respondre a les problemàtiques i a les necessitats formatives amb urgència en lloc de planificar amb vista al futur. — L'individualisme i l'aïllament que generen els docents quan es veuen constrets per models imposats i de poca autonomia professional. — El professorat (principalment el de secundària) no està acostumat a reflexionar sobre la manera com aprèn i, per tant, no té capacitat per fer una explicació didàctica per facilitar l'aprenentatge dels seus alumnes. — Es detecta una manca d'utilització dels nous aprenentatges, producte dels processos formatius, a la pràctica de l'aula. — Hi ha manca de temps per dedicar a activitats formatives, ja que hi ha un excés de tasques docents. — La falta de cultura de treball col·laboratiu fa que el professor generalment assisteixi a sessions de formació de forma individual i, si ho fa, ho ha d'aplicar també de forma individual. Aquest fet, a més de suposar un gran esforç per al docent, redueix molt el fruit que treu el sistema educatiu del canvi aplicat. — Sovint es posen traves a les innovacions que aporten els companys de treball, ja que no es treballa amb vista a construir un projecte educatiu i formatiu de forma consensuada.

1.3. Recursos

De la institució	<ul style="list-style-type: none"> — La manca de recursos condiona la formació que la institució pot oferir. — L'estructura organitzativa dels CEP no compta amb les dotacions econòmiques necessàries per dur a terme la formació necessària.
De l'escola com a organització	<ul style="list-style-type: none"> — La manca de recursos econòmics dels centres amb vista a millorar la situació educativa. — La manca de recursos materials del centre per poder aplicar o introduir unes determinades estratègies metodològiques o tecnologies assumides en el marc de processos formatius.

2. Sabers dels formadors

2.1. Coneixements

Coneixements disciplinaris	<ul style="list-style-type: none"> — El formador ha de conèixer l'àrea, la disciplina o la matèria. — Els coneixements disciplinaris no basten per si sols. Es dona importància als coneixements, a les habilitats i a les actituds. Juntament als coneixements disciplinaris n'hi ha d'haver d'altres, com el pedagògic, el del context, com també coneixements sobre la manera de transmetre'ls. Igualment s'han d'acompanyar d'habilitats, com la de dinamitzar els grups, la detecció de necessitats i d'actituds i valors.
Coneixements pedagògics	<ul style="list-style-type: none"> — Els coneixements pedagògics es donen per suposats, ja que la formació del professorat implica didàctica i/o aplicació a la docència. A més, es dona en el context de feina (de centre o d'aula) i cercant la màxima aplicabilitat. — El formador ha de conèixer els objectius finals de la formació i el model formatiu reflexiu teoricopràctic. — S'ha de donar resposta a la necessitat immediata i quotidiana com un primer pas cap a uns objectius més a llarg termini. — El formador ha de conèixer els corrents pedagògics i didàctics actuals, com també ha de tenir un coneixement pràctic de la docència.
Coneixements d'organització i gestió	Es donen per suposats.

Coneixements contextuals	<ul style="list-style-type: none"> — El coneixement del context és imprescindible per a la intervenció formadora i assessora dins el model practicoreflexiu. — Ha de conèixer tant el context en general com, per exemple, la problemàtica educativa pròpia d'un lloc, com el coneixement del grup de formació o de l'alumnat i les seves necessitats i problemes, del centre educatiu en general (cultura del centre) o d'aspectes com l'estructura organitzativa o els recursos humans i els recursos materials. — Es destaca la dificultat de conèixer el context a causa dels canvis constants. — El coneixement del context ha de ser real i viscut, no teòric; el formador ha de ser un professor.
Coneixements teoricopràctics	<ul style="list-style-type: none"> — El coneixement pràctic de la realitat docent és imprescindible per a la relació teoria i pràctica. — És necessari un equilibri en la relació entre la teoria i la pràctica (la teorització de la pràctica i la teoria com a guia de la pràctica).

2.2. Habilitats

Habilitat de detecció de necessitats	<ul style="list-style-type: none"> — Es considera prioritari per al coneixement del context. — Es pot diferenciar entre les necessitats a curt termini, per donar resposta al dia a dia, o a llarg termini, per anar cap al perfil de professor teoricoreflexiu. — El formador ha de conèixer les necessitats i les mancances formatives dels col·lectius amb els quals es duen a terme processos formatius. — Entre les necessitats formatives, es destaquen les que poden ajudar a resoldre situacions problemàtiques. S'utilitza com a sinònim la detecció de necessitats i la detecció de problemes. — El formador ha de tenir habilitats per construir el saber a partir dels interessos i les necessitats formatius individuals per establir nexes d'unió cercant les coincidències cap a un marc comú del grup formatiu. Com a estratègia formativa es valora el fet de posar en comú les experiències personals. — El formador ha de conèixer les motivacions i els interessos del professorat. En alguns casos s'empra el terme <i>diagnosi</i>. — Dins del marc dels centres de professorat a les Illes Balears on existeix la figura de l'assessor de formació s'assenyala la necessitat de la coordinació efectiva entre l'assessor i el formador.
--------------------------------------	---

Habilitats de planificació	<ul style="list-style-type: none"> — El formador ha de tenir habilitats per ajudar a satisfer les necessitats o resoldre la problemàtica, en definitiva «saber donar resposta». — Entre les habilitats de planificació s'esmenta la de saber cercar informació i reorganitzar-la. — De les habilitats que ha de tenir l'assessor de formació, es remarca la importància de seleccionar el formador que més s'adeqüi al professorat i la seva problemàtica formativa.
Habilitats d'implementació	<ul style="list-style-type: none"> — Una de les característiques o estratègies bàsiques de la implementació que es destaquen és l'anàlisi de la pràctica. La implementació ha de ser creativa i innovadora. — El formador ha d'ajudar, acompanyar, el professorat en la recerca de les seves pròpies respostes. No ha de donar respostes. — El formador ha de crear il·lusió, ha de transmetre passió amb allò que fa, ha de ser positiu o optimista. — Ha d'oferir recursos al professorat que en facilitin l'aplicació a l'aula. — La formació ha de ser útil i pràctica. — La implementació s'ha d'adaptar al temps i als recursos disponibles.
Habilitats d'avaluació	<ul style="list-style-type: none"> — El formador ha d'avaluar al llarg del procés i ha de trobar els mecanismes per dedicar-hi només el temps i els esforços que siguin necessaris. S'ha de diversificar l'avaluació. — L'autoavaluació és considerada com una font d'informació de les pròpies necessitats formatives.
Habilitats de comunicació	<ul style="list-style-type: none"> — Les habilitats comunicatives en els formadors són imprescindibles; el formador ha de ser un bon comunicador, ha de saber transmetre allò que sap. — De l'habilitat per comunicar es destaquen aspectes com: l'empatia (emfasitzant el fet de saber escoltar) i comunicar de forma divertida, engrescadora, fluida i eficaç.
Habilitats de gestió de relacions	<ul style="list-style-type: none"> — Les habilitats de gestió de relacions són imprescindibles. — El formador ha de tenir habilitats per: dinamitzar el grup, incentivar la funció dels equips educatius, canalitzar, connectar, manejar i actuar com a model, facilitar la conducció de l'activitat, fer conscient del progrés el grup, recollir i sintetitzar allò que el grup ha manifestat, coordinar, conduir, acompanyar, negociar, acceptar i vèncer resistències o actituds negatives, facilitar el lideratge, facilitar el desenvolupament de capacitats, potenciar les relacions interpersonals...

Habilitats d'investigació	<ul style="list-style-type: none"> — Les habilitats d'investigació són importants en el formador, per relacionar els processos de formació amb els d'investigació i d'innovació. — La investigació, en la formació permanent del professorat i en els formadors, és entesa com a investigació des de la pràctica, com a investigació-acció de les pròpies intervencions formatives.
----------------------------------	---

2.3. Actituds i valors

Quan es parla de coneixements, d'habilitats i d'actituds, aquestes darreres sempre són esmentades com a importants a un nivell semblant a les habilitats.

Actituds intrapersonals	<ul style="list-style-type: none"> — El formador ha de tenir un compromís ètic, un compromís amb l'educació i l'ensenyament. El compromís ètic és expressat com una ideologia entesa com uns valors. — Hi ha d'haver relació entre la formació professional i la personal. — El formador ha de tenir proximitat afectiva amb el professorat. Es valora la humilitat i la senzillesa.
Actituds interpersonals	<ul style="list-style-type: none"> — Els formadors han de tenir actituds com: empatia, capacitat d'escoltar, respecte, tolerància, diàleg. — Ha de tenir una actitud receptiva, oberta o de saber-se posar en el lloc de l'altre com a requisit per partir dels interessos i les necessitats individuals del professorat.

3. Aprenentatge dels sabers

3.1. Condicions

Continguts	<ul style="list-style-type: none"> — Es va perpetuant el model de formació que els mateixos formadors varen rebre, i que se centra bàsicament en la transmissió de coneixements teòrics de les diferents disciplines. — Els cursos que s'imparteixen no tenen continuïtat ni un seguiment posterior de la pràctica dels alumnes. — El paper del formador, pel que fa als continguts dels cursos, hauria de ser el de facilitador de la reflexió entre els alumnes, en lloc de només donar instruccions directes. — Les experiències que introdueix el formador a les classes han d'estar prèviament contrastades per ell abans d'experimentar-les amb els seus alumnes. — Majoritàriament es pensa que els formadors poden aprendre coneixements i habilitats, però es destaca que s'ha de revisar i actualitzar el coneixement teòric, o potenciar les habilitats comunicatives del formador. — Les fases, a l'hora de donar formació, poden ser aquestes: 1) explicar experiències i comunicar als alumnes, 2) recollida d'opinions i impressions, 3) finalment fer feina amb les persones. — Importància de conèixer i usar la llengua catalana dins el món de la formació.
Models	<ul style="list-style-type: none"> — És necessària la definició d'un model de formació per part del sistema educatiu de la comunitat autònoma de les Illes Balears, que afavoriria l'estabilitat i la claredat de la tasca del formador. — Se sent la necessitat de canvi del model formatiu actual, basat només en la transmissió de coneixements. — El model de formació actual està basat en la imposició, sense afavorir la tasca del professional autònom. — Hi ha confusió respecte al model educatiu vigent; no es tenen clars els objectius o quin model de professors es vol. — Importància de tenir models de formació que ens aportin unes altres visions de l'ensenyament, unes altres experiències, com a forma d'enriquiment personal i professional. — Seria necessària una revisió i modificació del CAP vigent. Es continua donant la mateixa formació inicial que anys enrere, centrada només a transmetre coneixements i continguts purament disciplinaris. — El model de formació inicial i permanent podria tenir, entre altres, les característiques següents: estar vinculat a centres, contextualitzat i basat en la detecció de necessitats (aquelles que els professionals necessiten, i les que nosaltres deduïm que poden necessitar). — Importància del treball en equip, que dona més poc protagonisme al formador i el centra en el grup de persones.

Models	<ul style="list-style-type: none"> — La formació inicial és important per, en un futur, intentar canviar la visió respecte a l'ensenyament, cosa que possibilitaria, entre unes altres coses, veure com una cosa normal i enriquidora iniciatives com el fet de poder entrar a l'aula d'un company per intercanviar opinions en lloc que hi hagi por de ser observat o qüestionat. — Possibilitat de dur ponents aliens al CEP per enriquir les formacions en matèries que no acabin de dominar els formadors del mateix centre. — Hi ha algunes experiències que dugueren a terme alguns formadors, en què aquests anaven delegant a poc a poc els cursos als seus alumnes, els quals finalment varen acabar sent autònoms i elaborant el seu propi material.
Facilitats d'organització	<ul style="list-style-type: none"> — L'experiència és molt important per a la formació. — A vegades hi ha entrebancs a l'hora de donar formació a centres, bàsicament per la manca de temps de què disposen els docents. — Als centres educatius hi ha professionals que es mostren reticents a rebre suport o qualsevol observació respecte a la seva feina. — A vegades no s'ofereix l'oportunitat d'aprendre coneixements, habilitats i actituds, ja que normalment tot això no s'ensenya. — Molts formadors s'han hagut de formar de manera autodidacta perquè hi ha pocs recursos per a la formació de formadors. — Es destaca la formació a distància que ofereix el centre de professorat per posar la formació a l'abast de tots.
Implicació personal, grupal i institucional	<ul style="list-style-type: none"> — S'aprèn a formar a còpia d'experiència i també amb l'experiència dels companys. — A vegades els formadors han de fer formació en disciplines que no dominen, i això pot incidir en la seva implicació en la feina. — Es destaca la formació íntegra del formador, que, a més de rebre formació permanent, també ho fa com a persona. — La formació permanent hauria de centrar-se molt en la pràctica de l'aula, en la qual els professors no tenen com a costum el treball en equip, sinó que funcionen de manera més bé individualista. Amb això s'afavoriria la implicació grupal dels formadors. — Importància de disposar d'unes altres persones dins el mateix centre que ens ajudin en el nostre procés d'aprenentatge com a formadors.
Motivació extrínseca i intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> — Entre les actituds i habilitats que hauria de tenir el formador hi ha la il·lusió i les ganes de fer feina (motivació intrínseca). — Per fomentar la motivació extrínseca s'hauria de reconèixer la formació mitjançant crèdits o titulacions.
Dedicació	<ul style="list-style-type: none"> — Importància de la dedicació del formador a la seva feina, d'obrir-se a noves experiències, tenir capacitat d'iniciativa i ganes de fer feina.

4. Incidència

4.1. Condicions

Institucionals

L'opinió dels assessors

Els assessors de formació atribueixen les causes de la manca d'incidència de la formació a l'administració de la manera següent:

- Detecten indefinició en el model de formació i en el perfil i les competències que ha de tenir el formador.
- Destaquen el fet que la Conselleria d'Educació i Cultura ha heretat el model de formació permanent del professorat del Ministeri d'Educació i Ciència, que lliga la formació amb els sexennis. El sistema de sexennis provoca una situació perversa, en la qual el docent pot arribar a fer formació innecessària o desvinculada de les seves necessitats, prioritzant els incentius que suposa el complement en lloc de potenciar el desenvolupament i la seva millora com a professionals de l'educació.
- Consideren que s'hauria de potenciar que la formació sorgís de la necessitat del docent i de l'equip de docents, de millorar. S'hauria de fomentar la investigació i la millora de la tasca docent en lloc de valorar la formació com a mèrit per a unes oposicions o per a un complement retributiu.
- Creuen que l'estructura dels centres de professorat no és l'adequada per a les necessitats de formació del professorat, i a més els recursos són insuficients. Aquest fet dificulta la tasca de les figures actualment vigents: assessors de formació i assessors col·laboradors de formació, ja que l'estructura no permet ni facilita que aquests professionals tinguin uns mecanismes adequats per poder estar permanentment al dia.
- Troben dificultats importants per poder desenvolupar la seva feina amb normalitat. Sovint es troben amb les problemàtiques d'haver d'assessorar un equip de professors que no tenen una estructura organitzativa que els permeti abandonar les tasques quotidianes de la gestió i la docència per dedicar-se en exclusivitat a la formació sense interferències.
- Consideren que els assessors tenen un excés de tasques, moltes vegades llunyanes a la seva competència.
- Pensen que l'administració ha de disposar d'assessors que tinguin prou habilitats per fer front a les necessitats canviants dels grups; així mateix haurien de replantejar-se les actuals modalitats formatives, ja que algunes no donen resposta a les necessitats de formació. També caldria fer projectes formatius de centres a curt i a llarg termini, evitant els canvis constants de prioritats formatives.
- Creuen que la inestabilitat de les plantilles és un entrebanc perquè es puguin planificar projectes formatius amb unes certes perspectives de futur; per tant, aquest fet resta també incidència a la formació permanent que pugui gestionar el centre juntament amb el CEP.
- Consideren que no hi ha cultura de formació; la formació no és prioritària per a l'administració (així ho demostra l'actual estructura del desenvolupament professional) i, per tant, tampoc no ho és per al professorat.
- Creuen que l'administració hauria de facilitar un espai de temps perquè els do-

cents i els formadors puguin desenvolupar les sessions formatives sense interferències.

- Així mateix creuen que des de l'administració s'ha dissenyat una formació que no està pensada per a la millora, la qual cosa planteja importants limitacions al canvi de la pràctica docent.

L'opinió dels formadors

- Destaquen la manca d'un programa o model marc de formació que s'adeqüi a les necessitats del moment actual i que tingui en compte els distints perfils de docents que l'educació d'avui requereix.
- Són crítics amb l'actual model formatiu, entre unes altres coses pel fet de tenir com a objectiu primordial l'obtenció de crèdits per obtenir sexennis.
- Destaquen la manca de continuïtat i de coordinació entre la formació inicial i la formació contínua. Com a solució a aquesta limitació es proposa el disseny d'una trajectòria de formació, a manera de desenvolupament professional, que inclouria el disseny i la implementació de forma coordinada de la formació inicial, la formació de novells, la formació permanent i durant tota la vida.
- Fan incidència també en la influència que tenen sobre la formació molts d'aspectes de l'accés a la docència i la gestió dels recursos humans, com és la problemàtica de la formació del professorat interí o que acaba d'aprovar les oposicions.
- Finalment, els formadors centren la seva atenció a analitzar la figura del formador i la seva incidència en el canvi de la pràctica docent:
 - a) Destaquen la falta de formació de formadors, l'autodidactisme de les persones que s'hi dediquen i la manca de bons formadors en moltes àrees.
 - b) Assenyalen la manca d'un perfil de formadors que realment respongui a les necessitats dels docents i de la necessària millora de la docència.
 - c) Creuen que el formador ha d'estar ben format i ha de conèixer el grup de docents amb qui treballa.
 - d) Noten a faltar el treball en equip dels formadors en el marc d'un model coherent.
 - e) Assenyalen que el model actual es basa excessivament en un perfil de formador massa intervencionista, quan aquest hauria de tenir un paper més secundari, a l'estil d'un dinamitzador, alhora que s'hauria de potenciar la formació entre iguals en comptes de la formació centrada en l'expert, especialista o entrenador.

L'opinió dels directors i del professorat

- Destaquen la falta d'un model de formació:

Noten a faltar, per tant, una implicació política i unes directrius institucionals per fer front a la formació del professorat.

Manquen processos que permetin compartir i generalitzar el saber pedagògic, i per tant les innovacions i els processos de canvi iniciats en centres aïllats.

Proposen quatre de les característiques bàsiques que hauria de tenir el model de formació, de manera que la formació ha de ser: obligatòria, gratuïta, permanent i en horari lectiu.

Institucionals	<ul style="list-style-type: none"> — La incidència també és limitada per molts d'aspectes col·laterals a la formació: estructura, suport institucional, adaptació a l'horari de feina del docent, suport econòmic, etc. — Creuen que en el marc de la professió docent no hi ha cultura de formació. — Són crítics amb el model de formació basat en els sexennis com a model de desenvolupament professional. — La formació oferta i realitzada no està en consonància amb les necessitats reals i tampoc no es realitzen anàlisis de necessitats acurades ni avaluacions contínues ni finals. — Respecte a la incidència de la figura del formador o assessor, les opinions dels directors i professors són les següents: <ul style="list-style-type: none"> a) El formador ha de tenir una bona formació teòrica. b) La formació teòrica no és considerada suficient, ja que es detecta la necessitat que els assessors combinin la seva feina amb la docència per tal de poder desenvolupar la tasca amb uns referents clars del que passa a les aules. c) Ha de tenir capacitat per fer reflexionar el docent i facilitar l'aprenentatge de noves formes d'intervenir. d) Hi ha discrepància entre el que espera el docent del formador de formadors i el que aquest pot oferir. e) En la professió docent el formador és molt qüestionat professionalment.
Personals	<ul style="list-style-type: none"> — En general els docents no planifiquen el seu desenvolupament professional i solen realitzar cursos de formació sovint aïllats i sense cap planificació a llarg termini. — Ens trobam davant la disjuntiva si la formació ha de partir de les necessitats individuals o les col·lectives o de la institució. — El formador/assessor a nivell individual pot tenir incidència si actua com a agent provocador, d'acompanyant en la formació o de facilitador de l'activitat. — Quan la motivació és individual la satisfacció és més fàcil sempre que les expectatives es corresponguin amb la realitat del curs. No obstant això, la satisfacció no és garantia que el curs seleccionat es correspongui amb les necessitats reals de formació del docent (en relació amb el seu desenvolupament professional) ni que llavors aquest docent apliqui els seus aprenentatges a la pràctica professional.
Organitzacions	<ul style="list-style-type: none"> — Tot i que ens els darrers anys s'ha implantat i generalitzat la formació a tot o a una part del col·lectiu del centre, es detecten dificultats perquè aquesta tingui la incidència desitjada i a vegades no respon als interessos de tot el professorat implicat. — Malgrat les dificultats, la formació, en el marc de l'organització i amb la participació de tots o part dels docents, es veu com a generadora de motivació i una solució al canvi efectiu de la pràctica docent. — Es destaca el paper fonamental dels equips directius, dels claustres i dels equips docents com a dinamitzadors, informadors i impulsors de la formació.

Organitzacions	<ul style="list-style-type: none"> — Els centres, i per tant els equips de cicle i els equips directius, han de tenir una actitud oberta al canvi per tal de fer possible la formació en el marc de l'organització. — No hi ha cultura de feina en equip, fet que implica molt més esforç i temps per, al cap i a la fi, obtenir pitjors resultats formatius. — Pel que fa al paper del formador en el marc de l'organització, es destaca la importància de la feina conjunta entre els distints agents implicats (per analitzar necessitats, planificar, implementar...). — Respecte a la formació en centres hi ha discrepàncies respecte de la incidència del formador. Hi ha qui la considerada poc important, ja que qui duu la iniciativa i el pes de la formació realment és el centre, la qual cosa garanteix la continuïtat per sobre del paper del formador. No obstant això, hi ha opinions que donen tota la importància de la intervenció en el marc de l'organització a l'assessor/formador. — El formador en contextos d'organització hauria de dinamitzar els col·lectius que no es plantegen objectius formatius en el marc de l'organització. — En processos formatius grupals el formador sovint ha d'assumir rols de resolució de conflictes interpersonals i grupals.
----------------	--

4.2. Tipus d'incidència

Canvis de la pràctica	<ul style="list-style-type: none"> — Aquest tipus de formació ha de potenciar el canvi de comportament, d'actitud, de millora d'habilitats per tal de créixer com a professionals. El problema sovint és que la formació es basa excessivament en la teoria i no es connecta amb els problemes de la pràctica docent, la qual cosa resta incidència a la intervenció formativa. — Per tal d'aconseguir un nivell adequat d'incidència, hi ha acord que la formació ha de fer canviar la pràctica docent. Perquè això sigui possible es proposen intervencions formatives: basades en situacions reals, que toquin el viu de l'alumne i que parteixin de la motivació de l'alumne.
Canvis conceptuals	<ul style="list-style-type: none"> — La incidència de la formació, pel que fa a la transmissió de coneixements, s'aconsegueix d'una forma acceptable; el problema rau en el canvi d'actituds.

5. Situació laboral

Formació	<ul style="list-style-type: none"> — En alguns casos existeix un baix nivell formatiu. Probablement es deu a la inexistència d'especialistes en la didàctica específica d'algunes matèries.
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> — Absència de formació inicial com a assessors, compensada mitjançant iniciatives personals. — La formació inicial específica depèn de l'àmbit en el qual el formador treballi, encara que en qualsevol cas ha d'existir una formació genèrica psicopedagògica. — No existeix formació didàctica en la formació inicial de les titulacions d'àmbits no educatius, fet evidenciat en la manca d'estratègies didàctiques que sofreix el professorat de matèries no educatives per comprendre els processos d'aprenentatge de l'alumnat. La solució podria implicar incloure un mòdul de continguts didàctics en la formació inicial elegit per aquells que desitgin construir el seu itinerari formatiu dirigit a l'exercici docent. — Necessitat d'incloure en la formació inicial universitària continguts de treball interdisciplinari. — Necessitat de formació inicial per desenvolupar les competències pròpies de les distintes figures de l'organització i gestió d'un centre educatiu.
Permanent	<ul style="list-style-type: none"> — Directors i assessors coincideixen en el paper principal de la formació permanent dels formadors, però és necessària més implicació de l'administració per crear l'espai propi de la formació permanent. — L'esforç que per a un formador suposa estar en un procés continu de formació s'ha de reconèixer. — L'oferta de la formació permanent ha de ser motivadora, presencial i pràctica. — El CEP és el lloc preferent per a la formació contínua.
Dedicació	<ul style="list-style-type: none"> — La formació de formadors es troba desatesa i es duu a terme mitjançant iniciatives individuals, bona voluntat i molta dedicació.
Llaços institucionals	Sense informació
Autonomia professional	Sense informació

9. Les competències dels formadors de formadors

Els resultats de la recerca que hem presentat en els apartats anteriors ens apropen a un panorama ple de dificultats, marcades pel procés de canvi des d'un formador acadèmic, tecnològic i dedicat a la gestió, cap a un formador practicoreflexiu. No obstant això, cal esmentar que en el discurs realitzat pels trenta-tres informadors clau es detecten els elements ineludibles d'un nou model de formador, els quals ens han permès dissenyar el mapa de qualitats i competències d'aquesta nova figura encara emergent en el cas de les Illes Balears.

En aquest apartat presentem les realitzacions competencials o elements de competència dels formadors de formadors practicoreflexius deduïts a partir de cada una de les dimensions d'anàlisi i, finalment, les competències de referència fruit de l'anàlisi i l'agrupació de les competències emergents a partir de les aportacions dels informadors clau.

No obstant això, abans volem aproximar-nos a algunes de les aportacions més importants sobre aquesta temàtica.

9.1. Estat de la qüestió sobre les competències dels formadors i dels formadors de formadors

En el marc de la complexa configuració de la figura del formador, destacam les principals aportacions sobre les competències o els rols que diversos autors han atribuït a la figura del formador o del formador de formadors en el món de l'organització en general i en el camp educatiu en particular.

En el món de l'empresa i de l'organització en general destacam un conjunt d'autors representatius dels treballs realitzats durant les darreres dècades.

L'informe SCANS és un interessant estudi sobre les competències per al treball de forma genèrica, encarregat pel Ministeri de Treball dels Estats Units (US Department of Labour 1991) i distingeix entre competències professionals, habilitats de base (lectura, escriptura, aritmètica, escoltar, interpretar...), habilitats de pensament (parlar, pensament creatiu, presa de decisions...) i qualitats personals.

Bunk (1994) presenta quatre tipologies de la competència de qualsevol professional:

- Competència tècnica: dominar tasques, continguts del seu àmbit de treball.
- Competència metodològica: saber aplicar el procediment adequat a cada tasca.
- Competència social: saber col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i constructiva.
- Competència participativa: saber participar en l'organització del seu lloc de treball.

Una de les aportacions més importants del projecte Tunning (Proyecto Tunning 2003) ha estat la identificació, a partir de les aportacions dels diferents agents educatius europeus (graduats, ocupadors i acadèmics), del conjunt de competències (genèriques i específiques), amb la finalitat d'aportar comparabilitat i equiparació entre les titulacions universitàries europees i, en conseqüència, dels professionals que s'hi titulen. En el marc del projecte Tuning s'entén per competència:

«Una combinació dinàmica d'atributs respecte al coneixement i la seva aplicació, a les actituds i a les responsabilitats que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un determinat

programa, o com els estudiants seran capaços de desenvolupar-la en finalitzar el procés educatiu. En particular, el projecte se centra en les competències específiques de les àrees (específiques de cada camp d'estudi) i competències genèriques (comunes per a qualsevol curs)» (Proyecto Tunning 2003, pàg. 280).

Ja en el camp del formador com a professional hem de destacar Hernando (1991), que defensa que en l'exercici de la seva funció aquest professional té dos vessants prioritaris:

- Formar treballadors competents professionalment i capacitats en les seves àrees professionals.
- Formar persones i contribuir al seu desenvolupament personal.

A partir d'aquest plantejament, proposa una sèrie de competències referides als aspectes professionals, personals i pedagògics, les quals resumim a continuació:

a) Competències professionals

- Tenir gran experiència i domini de la professió.
- Actualitzar permanentment els seus coneixements.
- Tenir i proporcionar visions globals i àmplies d'acord amb els canvis de l'entorn.
- Tenir clar l'objectiu de la formació: la creació de professionals capaços de potenciar el desenvolupament empresarial general.
- Facilitar la inserció en el món laboral/empresarial.

b) Competències personals

- Procurar el perfeccionament constant acceptant crítiques i fent la seva pròpia autoavaluació.
- Analitzar les persones i les situacions de forma imparcial.
- Tenir capacitat d'anàlisi i esperit d'obertura i interès per la seva professió.
- Capacitat per treballar en equip.
- Tenir capacitat de dinamisme.
- Promoure l'interès per la investigació individual i l'autoformació.

c) Funció pedagògica

- Planificar la formació.
- Animar que es facin sessions de formació.
- Avaluar la formació.

Leclercq (1991, pàg. 32) associa a aquest professional una sèrie de macrofuncions relacionades amb:

- Els objectius de la formació. Considerant: (a) les aptituds funcionals (modalitats de saber fer que siguin útils, tinguin demanda social i que ajudin al desenvolupament dels alumnes); (b) els processos mentals que el participant ha d'assimilar i ha de dominar per demostrar les aptituds mencionades en procés de formació, i (c) els continguts de formació que han de dominar-se (selecció, seqüenciació i ubicació en el suport material tradicional o multimèdia).

- El context. Considerant els destinataris, els projectes, els recursos i les limitacions, com també els agents i les seves funcions.
- Les estratègies i les activitats d'aprenentatge. Considerant les teories d'aprenentatge de l'adult, estils cognitius, perfils individuals, estratègies d'intervenció, metodologies i avaluació de resultats.

Una altra aportació que cal fer ressaltar és la proposta de tasques del formador feta per la Conferència Flamenca, que es va dur a terme l'any 1992 sobre el tema «El formador, un consultor en una organització de treball en evolució», que són descrites per Ferrández, Tejada, Jurado, Navío i Ruiz (2000) i que nosaltres resumim a continuació:

- Integrar la política de formació en la gestió del personal i de l'organització.
- Detectar les necessitats per determinar les demandes formatives d'acord amb els departaments i analitzar si s'han d'aplicar unes altres solucions no formatives.
- Promoure mètodes d'aprenentatge oberts que donin suport a l'aprenentatge funcional.
- Crear un ambient d'aprenentatge favorable a l'entorn de treball (sistemes de documentació, descripció del treball, assistència al treball, simulacions, formació durant el treball) i organitzar la formació sobre la mida del «just a temps».
- Orientar els treballadors per tal de millorar la seva pròpia organització de treball.
- Avaluat els efectes de la formació i de l'acompanyament d'aprenentatge durant el treball en termes d'eficàcia a llarg termini i d'influència sobre l'organització.

Sabon (1995) atribueix els rols i les responsabilitats següents als tutors o mestres d'aprenentatge en el lloc de treball:

- Integració (acollida i motivació)
- Reforçament d'una actitud de seguretat en la societat i en el lloc de treball
- Formació en el lloc de treball
- Reforçament de l'actitud de qualitat
- Relacions entre l'aprenentatge, la direcció i l'organisme de formació

Marcelo (1997) va realitzar un estudi per tal d'identificar, en primer lloc, les tasques professionals desenvolupades pels assessors de formació i, en segon lloc, quines eren les necessitats formatives dels assessors de formació. L'estudi es va centrar en els assessors de les comunitats autònomes d'Andalusia i les Canàries, amb una mostra total de cent seixanta-sis assessors (cent d'Andalusia i seixanta-sis de les Canàries).

El qüestionari que utilitzà l'autor estava format per seixanta ítems, que consistien en afirmacions declarades en termes de coneixements, habilitats, creences i valors (en definitiva, competències) que la literatura conceptual i la investigació han mostrat com a apropiats per al treball dels assessors, i que foren agrupades en vuit dimensions: formació, recursos, organització escolar, avaluació, comunicació, ensenyament, currículum i innovació.

Orly (1998, pàg. 66) considera que els formadors han d'assumir rols complexos que integren distintes activitats. Des d'aquesta perspectiva, l'autor caracteritza el formador com un:

- Transformador de la cultura, ja que facilita l'autonomia, la responsabilitat i el treball en equip.
- Expert pedagògic, ja que transforma els sabers segons les necessitats dels destinataris.

- Estrateg, ja que participa en l'anàlisi de necessitats, en la planificació de la formació i en l'adaptació dels objectius i dels continguts de l'empresa als treballadors.
- Assessor, ja que motiva els treballadors, suscita noves necessitats i ajuda el treballador i l'empresa.
- Innovador, ja que crea noves formes d'actuació des de la formació a partir de l'anàlisi de necessitats futures.

Ruiz (2001) destaca la necessitat que els formadors de formadors en el món empresarial tinguin en compte cinc àmbits competencials interrelacionats:

- Competències pròpies de l'àmbit de la macro i microdidàctica que permeten l'articulació i la posada en pràctica de la microdidàctica.
- Competències psicopedagògiques, socials i culturals que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Competències professionals per al disseny, l'organització i la gestió de la formació.
- Competències en el coneixement de la realitat actual del món productiu.
- Competències en l'àmbit del domini dels models i tècniques d'avaluació i investigació com a estratègia d'innovació i adaptació constant a les necessitats de l'àmbit de la formació ocupacional.

Navío (2001) sistematitza la seva anàlisi sobre les competències professionals dels formadors de formadors a l'empresa entorn a tres grans àmbits:

- Continguts tecnicoprofessionals
- Continguts culturals i contextuals
- Continguts psicopedagògics específics

En el camp de les competències dels professionals de la docència, Corominas (2001), a partir de l'anàlisi d'un conjunt important d'aportacions, distingeix entre competències genèriques i qualitats personals, ja que considera que les competències pertanyen al domini cognitivsocial de l'actuació de l'individu, mentre que les qualitats es vinculen més al domini emotivoètic.⁵ Des d'aquesta perspectiva s'entén per qualitats personals el conjunt de creences i característiques amb què cada persona actua i interacciona amb el seu entorn de treball.

Corominas proposa, a més d'un conjunt de qualitats personals, tretze competències genèriques:

- Planificació, organització i gestió
- Creativitat
- Presa de decisions i resolució de problemes
- Selecció i ús de la informació
- Habilitats de pensament
- Comprensió de sistemes
- Comunicació

⁵ Corominas basa la distinció de les qualitats personals de les competències en l'informe SCANS (US Department of Labour 1991) i el manual *Career Path Planner for Secondary Students*, publicat el 1998 per l'Institute for Workforce Education i l'Instructional Materials Laboratory de la Universitat de Missouri-Columbia (Corominas 2001).

- Lideratge
- Relació interpersonal
- Treball en equip
- Autodirecció i autoformació
- Autopromoció
- Adaptabilitat al canvi

Savarria (2004) presenta un model estructural de competències del professor universitari (MEC-PU), amb quatre grans àmbits competencials:

- Competència científica: el saber de l'àrea de coneixement; la investigació integrada com a motor d'aprenentatge i la contribució a la generació i difusió de nou coneixement
- Competència tècnica: vinculació del saber amb la realitat i dinamització de processos interactius d'investigació
- Competència personal: disposició per aprendre i disposició per a la comprensió de l'altre
- Competència social: disposició per a la promoció de l'aprenentatge social i lideratge per a l'aprenentatge per projectes d'investigació amb els estudiants.

Però sens dubte és Perrenaud (2004) qui ha realitzat l'aportació més coneguda en el món educatiu amb la seva proposta de deu noves competències per ensenyar:

1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges
3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació
4. Implicar els alumnes en els seus aprenentatges i en el seu treball
5. Treballar en equip
6. Participar en la gestió de l'escola
7. Informar i implicar els pares
8. Utilitzar les noves tecnologies
9. Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió
10. Organitzar la pròpia formació contínua

Un altre referent important a l'Estat espanyol és l'aportació de competències docents publicada al llibre blanc per a la nova titulació de mestre en el marc de l'Espai Europeu de l'Educació Superior (ANECA 2004), el qual distingeix entre competències genèriques i específiques. Les set competències genèriques són les següents:⁶

- Competència de planificació i organització del propi treball
- Competència de comunicació
- Competència per treballar en equip
- Competència per establir relacions interpersonals satisfactòries i resoldre conflictes
- Competència per utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació

⁶ Aquestes competències genèriques han estat analitzades en profunditat per Cano (2007).

- Competència per disposar d'un autoconcepte positiu
- Competència d'autoavaluació constant de les nostres accions per millorar la qualitat

Sens dubte tenim informació sobre quines competències han de tenir els docents i, fins i tot, com hem vist, hi ha importants aportacions, encara que moltes menys, sobre quines competències han de tenir els seus formadors. La nostra recerca ens ha permès aproximar-nos, a partir del saber pedagògic dels experts, al conjunt competencial dels formadors de formadors en el nostre àmbit concret: les Illes Balears, recollint d'aquesta manera el saber acumulat pels anys d'experiència, però també les tendències que actualment s'apunten en aquest sector. Al subapartat següent presentam la proposta de competències fruit del treball realitzat.

9.2. Conclusions de la recerca i proposta de competències dels formadors de formadors

A l'apartat anterior hem vist algunes de les aportacions sobre les competències dels formadors. En el nostre cas, i a partir de les aportacions dels informadors clau, hem construït el mapa de qualitats personals i competències professionals que han de tenir els formadors dels formadors des d'una perspectiva practicoreflexiva.

A partir de la recerca realitzada hem construït les qualitats personals ⁷ i el perfil competencial (format per unitats de competència i elements de competència) ⁸ que ha de tenir el formador de formadors i que passam a descriure a continuació. ⁹

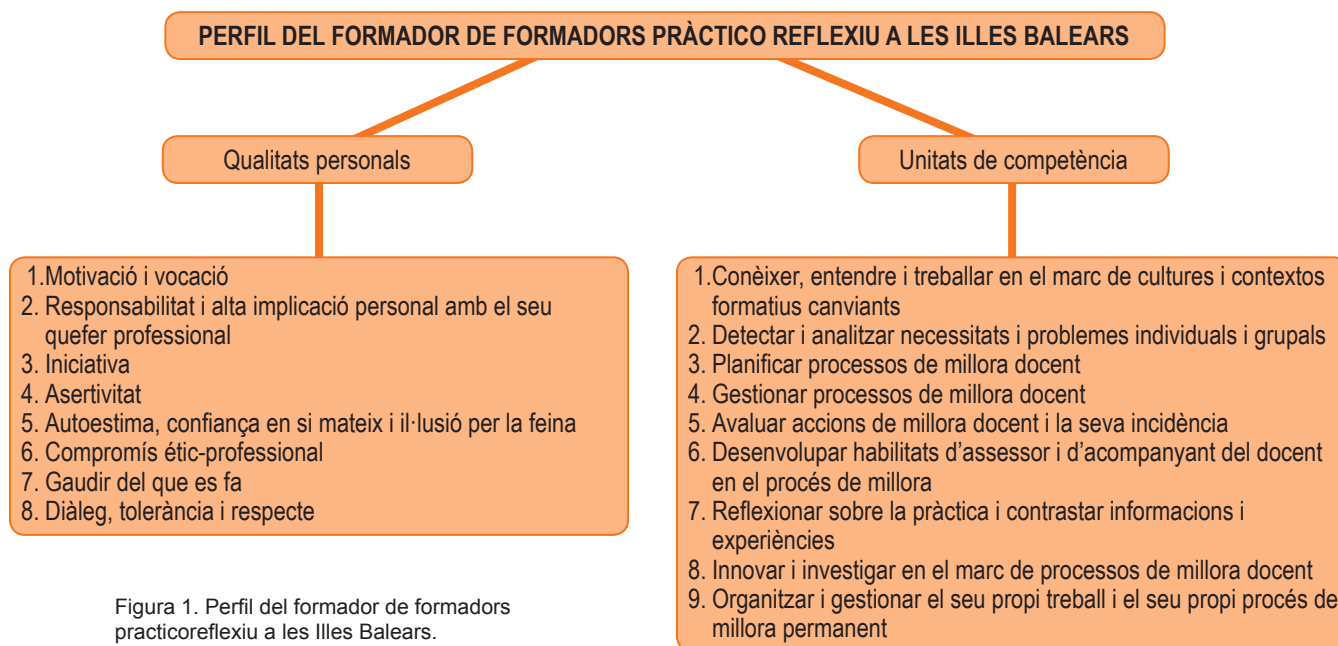


Figura 1. Perfil del formador de formadors practicoreflexiu a les Illes Balears.

⁷ Ens posicionam amb Corominas (2001), que a partir de l'informe SCANS (US Department of Labour 1991) i el manual *Career Path Pktnner for Secondary Students*, publicat el 1998 per l'Institute for Workforce Education i l'Instructional Materials Laboratory de la Universitat de Missouri-Columbia, distingeix entre competències (domini cognitivsocial) i les qualitats de les persones (domini emotivoètic).

⁸ Per tal de sistematitzar les competències emergents, en el marc del nostre estudi hem optat per la classificació de Worf (1994), que distingeix entre unitats de competència (són grups d'elements de competència associats formant una activitat o una subàrea de competència que té significat i valor independent) i elements de competència (són la descripció d'un aspecte, que una persona que treballa en una àrea de treball determinada ha de ser capaç de realitzar. Es tracta per tant d'una acció, d'un comportament o un resultat que tenen un significat real en el marc del sector professional concret).

⁹ Per saber on està ubicada la proposta sobre la qual s'ha elaborat l'element de competència vegeu l'annex III.

Qualitats personals

1. Motivació i vocació
2. Responsabilitat i alta implicació personal amb el seu quefer professional
3. Iniciativa
4. Assertivitat
5. Autoestima, confiança en si mateix i il·lusió per la feina
6. Compromís eticoprofessional
7. Gaudir del que es fa
8. Diàleg, tolerància i respecte

Unitats de competència

1. Conèixer, entendre i treballar en el marc de cultures i contextos formatius canviants
2. Detectar i analitzar necessitats i problemes individuals i grupals
3. Planificar processos de millora docent
4. Gestionar processos de millora docent
5. Avaluar accions de millora docent i la seva incidència
6. Desenvolupar habilitats d'assessor i d'acompanyant del docent en el procés de millora
7. Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències
8. Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent
9. Organitzar i gestionar el seu propi treball i el seu propi procés de millora permanent

Elements de competència

1. Conèixer, entendre i treballar en el marc de cultures i contextos formatius canviants
Capacitat:
 1. Per conèixer el context
 2. Per conèixer la cultura del centre
 3. Per conèixer el grup de docent amb el qual treballa
 4. Per generar vinculació amb els centres
 5. Per generar cultura de formació en l'administració i entre el professorat
 6. Per integrar-se dins un model formatiu
 7. Per treballar en contextos canviants
2. Detectar i analitzar necessitats i problemes individuals i grupals
Capacitat:
 1. De detecció de les necessitats formatives
 2. Per detectar i ajudar a resoldre problemes
 3. Per construir el saber a partir dels interessos i les necessitats formatives individuals per establir nexes d'unió cercant les coincidències cap un marc comú de grup formatiu (sumar coincidències i deixar les diferències)

4. Per realitzar un diagnòstic ràpid
 5. Per deduir les necessitats formatives des de les necessitats manifestades
 6. De donar resposta a les necessitats formatives
 7. Per analitzar les necessitats formatives dels docents i dels equips docents, tot orientant-les cap a la millora
 8. Per planificar la formació amb vista a optimitzar la rendibilitat formativa i aconseguir un canvi efectiu als centres i a les aules
 9. Per realitzar la planificació de la formació de forma adequada i atenent a les necessitats dels docents, definint els objectius, seleccionant els formadors adequats...
 10. Per discernir entre objectius a llarg termini o finals i objectius a curt termini per donar resposta a demandes concretes
 11. Per planificar models de formació d'acord amb les necessitats de la carrera professional dels docents i amb la millora permanent de la pràctica docent
 12. Per dissenyar estructures organitzatives de formació del professorat, optimitzant les seves figures professionals
 13. Per generar i dinamitzar processos formatius que parteixin de les motivacions, dels interessos i de les necessitats del professorat
 14. Per analitzar els perfils de docents necessaris per a les necessitats educatives i per poder dissenyar i planificar models de formació adients perquè cada perfil docent tingui les competències adequades
 15. Per generar processos formatius a centres que puguin abastar les necessitats reals del professorat del centre i que permetin al professorat culminar el procés formatiu i assolir els objectius plantejats
3. Planificar processos de millora docent
- Capacitat:
1. Per planificar la formació amb vista a optimitzar la rendibilitat formativa aconseguint un canvi efectiu als centres i a les aules
 2. Per realitzar la planificació de la formació de forma adequada i atenent a les necessitats dels docents, definint els objectius, seleccionant els formadors adequats...
 3. Per discernir entre objectius a llarg termini o finals i objectius a curt termini per donar resposta a demandes concretes
 4. Per planificar models de formació d'acord amb les necessitats de la carrera professional dels docents i amb la millora permanent de la pràctica docent
 5. Per dissenyar estructures organitzatives de formació del professorat, optimitzant les seves figures professionals
 6. Per generar i dinamitzar processos formatius que parteixin de les motivacions, dels interessos i de les necessitats del professorat
 7. Per analitzar els perfils de docents necessaris per a les necessitats educatives i per poder dissenyar i planificar models de formació adients perquè cada perfil docent tingui les competències adequades
 8. Per generar processos formatius a centres que puguin abastar les necessitats reals del professorat del centre i que permetin al professorat culminar el procés formatiu i assolir els objectius plantejats

4. Gestionar processos de millora docent

Capacitat:

1. Per coordinar persones i grups
2. De gestió de programes formatius
3. Per entendre les situacions, avaluar-les i reconduir-les
4. Per adaptar-se al temps i als recursos disponibles
5. Per dinamitzar i coordinar projectes en què els protagonistes siguin els docents, tot garantint la coherència amb les necessitats dels equips docents i la continuïtat i l'estabilitat de les intervencions durant el temps necessari perquè es produeixi la incidència prevista
6. Per treballar de forma coordinada amb les altres administracions responsables d'altres moments de la formació del docent (inicial i novells, en el seu cas) per tal de fer possible el desenvolupament professional que inclogui el disseny i la implementació de forma coordinada de tota la formació del docent
7. Per treballar en equip en el marc d'un model de formació coherent i cogestionat
8. Per generar dinàmiques que incorporin la formació del professorat en el projecte de centre educatiu i que possibiliti que els professors novells s'incorporin a aquestes dinàmiques
9. Per crear espais de reflexió comuns
10. Per dinamitzar i gestionar de forma coordinada processos de formació en el marc dels equips docents
11. Per crear espais i temps perquè els docents es puguin formar amb les metodologies més adients
12. Per gestionar relacions socials
13. De lideratge
14. Per generar dinàmiques de consens (equip directiu, inspecció, professorat...) amb vista a impulsar processos de canvi col·laboratiu

5. Avaluar processos de millora docent i la seva incidència

Capacitat:

1. Per avaluar la incidència de la formació a la pràctica de l'aula
2. Per avaluar intervencions formatives per tal de:
 - a. Poder seleccionar formadors sobre diferents temàtiques
 - b. Poder seleccionar al formador que més s'adeqüi al professorat i a la seva problemàtica formativa
3. Per realitzar avaluacions contínues i finals dels processos formatius i de valorar la incidència de les intervencions en la pràctica docent.

6. Desenvolupar habilitats d'assessor de procés i d'acompanyant del docent en la millora docent

Capacitat:

1. Per maximitzar la motivació del professorat amb vista a la millora contínua de la seva professionalitat i del seu centre educatiu

2. Per liderar línies de treball col·laboratiu i consolidar canvis metodològics grupals consensuats en el marc dels centres educatius
3. Per generar dinàmiques que incorporin els professors novells a les dinàmiques metodològiques iniciades per col·lectius de docents del centre educatiu
4. Per transmetre i per fer comprendre la complexitat de la pràctica educativa en l'actualitat
5. Per transmetre la necessitat d'implicació personal i professional en la tasca de docent
6. Per desenvolupar el domini de tècniques de tutorització de l'alumnat en el marc d'equips de treball col·laboratiu i d'un model formatiu coherent
7. Per aplicar estratègies i tècniques de tutorització, entrenament i assessorament envers el professorat
8. Per fomentar processos d'assessorament entre iguals en el marc dels centres educatius
9. Per dominar la matèria objecte de formació/assessorament
10. Per compaginar la tasca de docent/assessor amb la de formador de formadors/assessor de formació
11. Per dinamitzar processos formatius en què el protagonista sigui el docent
12. Per generar processos formatius que responguin a les expectatives dels assistents
13. Per tenir una àmplia experiència en el marc dels centres educatius i de ser un bon coneixedor de l'escola com a organització i de conèixer totes les tasques educatives d'un centre docent
14. Per comunicar bé els seus coneixements
15. Per transmetre credibilitat
16. Per fer la interacció entre la disciplina i la seva didàctica
17. Per llevar pors o temors
18. Per relacionar teoria disciplinària i pedagògica i pràctica docent
19. D'incidència (de modificar pràctiques)
20. Per a la docència
21. Per fomentar l'autoaprenentatge, d'acompanyar, de facilitar el descobriment
22. Per comunicar, tant per emetre com per rebre informació
23. Per facilitar la presa de decisions
24. Per seqüenciar, posar escalons perquè el professorat pugui avançar
25. Per oferir recursos
26. Per dinamitzar grups
27. Per actuar com a model
28. Per facilitar el lideratge del grup
29. Per fomentar el rol de professional autònom
30. Per centrar-se en la pràctica de l'aula i fomentar el treball en equip, afavorint la implicació grupal de tots els educadors
31. Per treballar amb les habilitats i actituds dels docents
32. Per assumir rols de resolució de conflictes interpersonals i grupals

33. Per dinamitzar els col·lectius que no es plantegen objectius formatius en el marc de l'organització
34. Per assessorar els docents perquè aprenguin a planificar el propi desenvolupament professional
35. Per saber combinar la tasca de formador amb la pràctica professional com a docent
36. Per implicar i incentivar els equips directius, els equips docents i tots i cada un dels docents en el processos de formació en el marc de l'organització
37. Per assumir el paper de dinamitzador, de tutor, de provocador, d'acompanyant, de facilitador, d'assessor de formació i procurar només assumir el paper d'entrenador quan sigui necessari
38. Conèixer i usar la llengua catalana dins el món de la formació
39. Per tenir les habilitats i les actituds adients a la tasca de formador
40. Per motivar, escoltar i empatitzar
41. Per vèncer les resistències o actituds negatives

7. Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències

Capacitat:

1. De reflexionar sobre la pràctica
2. Per contrastar informació o experiències
3. Per aplicar un model formatiu reflexivocrític basat en l'articulació teoria/pràctica a partir de les pràctiques en el lloc de treball, tant en el cas de la formació inicial com en la del professorat novell
4. Per fomentar processos de treball col·laboratiu i de transferència de saber pedagògic entre companys
5. D'observació empàtica
6. Per extreure o generar teoria de la pràctica
7. Per autoformar-se a partir de la posada en comú de les intervencions formadores entre els equips formatius d'un CEP
8. Per fomentar la posada en comú de les experiències personals
9. Per ajudar o acompanyar el professorat a trobar les seves pròpies solucions als problemes
10. De recollir i sintetitzar el que el grup manifesta
11. Per analitzar situacions i relacions dins els grups
12. Per sintetitzar les diferents aportacions dels membres d'un grup i extreure conclusions
13. Per facilitar la reflexió en lloc de només donar instruccions directes
14. Per valorar els models de formació que ens aportin unes altres visions de l'ensenyament, experiències, etc.
15. Per integrar i valorar l'experiència dels companys per aprendre a formar
16. Per a l'obertura i intercanvi d'experiències amb uns altres professionals
17. Per valorar les aportacions d'uns altres professionals que ens ajudin en el nostre procés d'aprenentatge

18. Per fer reflexionar el docent sobre la seva pròpia pràctica professional fins al punt de fer pròpies noves formes d'intervenir
19. Perquè la formació parteixi de la pròpia pràctica i de la reflexió sobre aquesta
20. Per gestionar la pròpia formació permanent compaginant la tasca de formador i/o assessor amb la formar-se i reflexionar de forma permanent
21. Per generar dinàmiques de reflexió sobre la manera com aprèn l'alumnat per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge
22. Per estimular l'anàlisi
23. Per provocar la reflexió crítica
24. Per guiar les pràctiques dins un marc teòric
25. Per comprendre i donar sentit a la pràctica

8. Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent

Capacitat:

1. Per actualitzar-se de forma constant i per adaptar-se als canvis
2. D'innovar per facilitar el canvi
3. Per cercar informació i reorganitzar-la
4. Per implementar amb creativitat
5. D'investigar des de les accions formatives
6. D'evolucionar pel que fa al model formatiu, i no basar-se només en la transmissió de coneixements
7. Per generar actituds obertes al canvi per tal de fer possible la formació en el marc de l'organització
8. Per potenciar entre els docents el canvi de comportament, d'actitud, de millora d'habilitats per tal de créixer com a professionals
9. Per lligar la formació amb la investigació a partir de la pròpia pràctica
10. Per fomentar processos de difusió i d'intercanvi del saber pedagògic, de les innovacions i dels processos de canvi generats en el marc dels centres educatius
11. Per vèncer dinàmiques de resistència al canvi entre els docents
12. Per generar processos de recerca en el marc del centre i a partir de la pràctica educativa

9. Organitzar i gestionar el seu propi treball i el seu propi procés de millora permanent

Capacitat:

1. De coordinació amb uns altres assessors amb vista a una millor coherència de les estratègies metodològiques en el camp de la formació
2. Per generar dinàmiques coordinades entre la formació inicial i la formació contínua
3. Per integrar-se en equips de gestió
4. Per coordinar-se de forma efectiva (assessor-formador)
5. Per treballar en equip
6. Per revisar i actualitzar el seu coneixement teòric i millorar les seves habilitats comuni-

catives

7. Per dissenyar un itinerari de formació personal que garanteixi la millora permanent com a professional de la formació
8. Per gestionar el temps i les tasques professionals priorititzant les de la seva competència i delegant les que no els són pròpies
9. Per gestionar i aplicar metodologies de treball integrat fomentant i possibilitant la cooperació amb tots i cada un dels departaments que poden influir en aspectes relacionats amb la formació del professorat (personal, inspecció, ordenació, innovació, etc.) per tal de possibilitar polítiques que facilitin l'accés a la docència i la formació del professorat d'acord amb les garanties de qualitats necessàries
10. De formar-se personalment de forma integral, lligant el desenvolupament professional i personal

Com podem observar en les qualitats i competències extretes de les aportacions dels informadors clau, aquests consideren que el formador de formadors ha de tenir un conjunt important de qualitats emotivoètiques bàsiques per poder desenvolupar la seva tasca professional: motivació, vocació, responsabilitat, implicació, iniciativa, assertivitat, autoestima, ètica, etc.

D'altra banda i pel que fa al domini cognitivocial, hi trobam un important conjunt competencial relacionat amb la cultura i el context, amb els sabers teoricopràctics dels formadors de formadors (gestió i planificació, habilitats per a l'assessorament), la innovació i la recerca (construcció i difusió del coneixement), d'organització i gestió del propi treball i especialment un important i emergent conjunt de competències dedicat a la reflexió, la contrastació sobre la pròpia pràctica i l'acompanyament en el procés de millora.

El conjunt de qualitats personals i competències professionals aportades pels experts ens apropen sens dubte a un nou paradigma de formador de formadors que va més enllà de les orientacions conceptuals acadèmica i tecnològica. Destaca el fet que les unitats de competència sota les quals hem registrat més elements emergents són «Desenvolupar habilitats d'assessor i d'acompanyant del docent en el procés de millora», «Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències» i «Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent». Aquests tres blocs competencials estan formats per 77 dels 135 elements de competència, la qual cosa suposa el 57'8% del total dels elements de competència proposats. D'altra banda, les altres competències proposades estan en consonància amb aquesta tendència des de cada un dels seus àmbits (anàlisi de necessitats, planificació gestió, avaluació, organització del propi treball...).

D'acord amb això, la realització d'aquesta anàlisi competencial dels formadors de formadors sens dubte ha de ser un element fonamental per a la planificació i la millora de la professió en el context de les Illes Balears. Tant és així que mentre es realitzava l'anàlisi dels continguts de la investigació la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat del Govern de les Illes Balears i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears ja han realitzat una intervenció formativa en concordança amb els resultats de progrés de la investigació en curs.

D'aquesta manera, durant el curs 2008-2009 es va realitzar el I Curs de postgrau universitari: Expert universitari en formació de formadors, en el qual hi participaren 61 assessors que treballaven com a assessors dels distints Centres de Professorat de les Illes Balears. El curs 2009-2010 es realitzà el II Curs de postgrau universitari: Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres, amb la participació de 62 assessors. Així mateix, durant aquests cursos s'han realitzat diversos cursos de formació de curta durada (30 hores), adreçats als assessors que s'incorporen per primera vegada a un equip pedagògic d'un Centre de Professorat.

Sens dubte, creiem que la sistematització i elaboració d'aquest mapa competencial pot ajudar a consolidar el camí iniciat en la recerca d'un nou model de formador de formadors que ha d'ajudar a millorar l'educació a les Illes Balears.

10. Referències

- Agudo, J. (1999). Diálogo social y formación: la perspectiva europea. Dins FORCEM & Oficina Internacional del Trabajo (Eds.), *Gestión bipartita de la formación continua* (pp. 166-179). Madrid: Fundación para la Formación Continua.
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vols. 1-2). Madrid: ANECA. Disponibles a: http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf i http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. *El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bunk, G. P. (1994) La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales, M. & Peinado, A. (1994). Grupo de discusión. Dins J. M. Delgado i J. Gutiérrez, (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Cano (2007). Las competencias de los docentes. Dins A. López, *El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEDEFOP. (1999). Un réseau communautaire pour la formation de formateurs. *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 35.
- Colén, M. T. (2005). *Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepcions dels agents que intervenen en un PFZ*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- Corominas (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Dewey, J. (1930). *Cómo pensamos*. Madrid: Jorro. (Treball original publicat el 1917.)
- Dominicé, P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Ferrández, A.; Tejada, J.; Jurado, P.; Navío, A. & Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. (Treball original publicat el 1968).
- Hernando, T. (Coord.). (1991). *Formación de formadores. Retos y avances*. Sant Sebastià: Centre d'Investigació i Documentació sobre Problemes de l'Economia, l'Ocupació i les Qualificacions Professionals, Departament de Treball i Seguretat Social, Govern basc.

- Killion, J. & Harrison, C. (1997). The Multiple Roles of Staff Developers. *Journal of Staff Development* 81(3), 33-44.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ediciones Deusto/AEDIPE.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'organisation.
- Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. & Vicent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: AEDIPE.
- Leclercq, D. (1991). Formación multimedial: las competencias de los formadores. *Revista Formación Profesional*, 1, 28-32.
- Marcelo, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-278.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1990). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Dins R. Sherman & B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and Methods* (2a ed., pp. 141-161). London: The Falmer Press.
- Medina, J. L. (2003). *Un modelo integral (prescriptivo y colaborativo) de análisis de necesidades de formación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Document policopiat.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly* 32 (1), 3-24.
- Navio, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/5004>
- Oliver, M. F. (2007). *La formació per a la docència*. Palma: Edicions Ferran Sintès.
- Orly, P. (1998). Intégrer la formation, une demarche pour gére les competences?. *Actualité de la Formation Permanente*, 153, 64-70.
- Pérez Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. Dins J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XVI (3), 503-523.
- Perrenaud, P. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral disponible a <http://hdl.handle.net/10803/5003>
- Sabon, G. (1995). *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage. Pour une intégration réussie des jeunes dans l'entreprise*. París: ESF.
- Savarria, M. A. (2004). *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral disponible a <http://hdl.handle.net/10803/2342>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós MEC. (Treball original publicat el 1987.)
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid: Paidós. (Treball original publicat el 1983.)
- U.S. Department of Labour (1991). *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*. Whashington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Wolf, A. (1994). La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 31-37.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Annex I. Distribució temporal dels grups de discussió

Intervencions	Temps aproximat
La persona coordinadora, després de les oportunes presentacions, inicia les intervencions amb una breu reflexió que tracta d'emmarcar el tema, explicant la metodologia que se seguiria durant la sessió i formulant les qüestions generals.	3 - 6 minuts
Cadascuna de les persones participants intervé durant un temps, que no podrà excedir de set minuts, responant a les qüestions plantejades.	50 minuts
El moderador dóna la paraula a les persones participants perquè formulin preguntes als altres membres de la taula o bé perquè tinguin l'oportunitat d'opinar, de suggerir, d'argumentar sobre el que s'ha dit respecte de la primera qüestió.	30 minuts
Darrera intervenció dels membres de la taula, com a resum de les seves aportacions i expressant la seva opinió sobre la qüestió plantejada per a la segona roda d'intervencions (quatre minuts per persona màxim).	32 minuts
Intervenció final de la persona coordinadora, agraïments i comiat.	2 minuts
TEMPS TOTAL (aproximat)	120 minuts

Annex II. Relació de persones participants en els grups de discussió

Per tal de preservar l'anonimat dels participants, l'ordre en què apareixen els informants a les llistes següents no es correspon amb l'ordre alfabètic, el qual s'ha assignat de forma anònima a les signatures de les citacions incloses en el present treball.

1. Informadors clau del grup de discussió de directors de centres de professorat (CEP):

Jaume Canyelles
Teresa Santacana

Onofre Ferrer
Jaume Soler

Alberto Navarro
Montserrat Tur

2. Informadors clau del grup de discussió d'assessors de centres de professorat (CEP):

Amador Alzina
Jaume Payeras
Catalina Torres

Margalida Barceló
Catalina Ramis

Alexandra Herts
Marc Salom

3. Informadors clau del grup de discussió de formadors:

Albert Catalan
Lina Moner

Pere Franch
Carme Ripoll

Katty Homar
Maite Sbert

4. Informadors clau del grup de discussió de directors de centres educatius:

Pere Alzina
Margarita Gomila
Conxa Trobat

Joan Mateu Canyelles
Bartomeu Rigo

Gori Estarellas
Pere Roca

5. Informadors clau del grup de discussió de professorat de centres educatius:

Miquel Catany
Miquel Palou
Bel Sintes

Bartomeu Mir
Josep Lluís Parra

Maria del Mar Oliver
Albert Riquelme

Annex III. Procedència de les qualitats personals i elements de competència segons les dimensions de l'estudi

Cada proposta (qualitat o element de competència) emergeix de les propostes dels informadors clau. A continuació es detalla sota quina dimensió ha estat categoritzada la proposta realitzada.

1. Qualitats personals

Núm.	Qualitats personals	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
	Motivació i vocació	x	x		
	Responsabilitat i alta implicació personal en el seu quefer professional		x	x	
	Iniciativa		x	x	
	Assertivitat		x	x	
	Autoestima, confiança en si mateix i il·lusió per la feina	x	x		
	Compromís ètic-professional		x		
	Gaudir del que es fa		x		
	Diàleg, tolerància i respecte		x		

2. Unitats i elements de competència

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
1. Conèixer, entendre i treballar en el marc de cultures i contextos formatius canviants	1	Per conèixer el context		x		
	2	Per conèixer la cultura del centre		x		
	3	Per conèixer el grup de docents amb qui treballa				x
	4	Per generar vinculació amb els centres			x	
	5	Per generar cultura de formació en l'administració i entre el professorat				x
	6	Per integrar-se dins un model formatiu		x		
	7	Per treballar en contextos canviants		x		

¹⁰ D'acord amb Wolf (1994), les unitats de competència són grups d'elements de competència associats, que formen una activitat o una subàrea de competència que té significat i valor independent.

¹¹ D'acord amb Wolf (1994), els elements de competència són la descripció d'un aspecte que una persona que treballa en una àrea de treball determinada ha de ser capaç de realitzar. Es tracta, per tant, d'una acció, d'un comportament o un resultat que tenen un significat real en el marc del sector professional concret.

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
2. Detectar i analitzar necessitats i problemes individuals i grupals	1	De detecció de les necessitats formatives		x	x	
	2	Per detectar i ajudar a resoldre problemes		x		
	3	Per construir el saber a partir dels interessos i les necessitats formatives individuals per establir nexes d'unió cercant les coincidències cap a un marc comú de grup formatiu (sumar coincidències i deixar les diferències)		x		
	4	Per realitzar un diagnòstic ràpid		x		
	5	Per deduir les necessitats formatives des de les necessitat manifestades		x		
	6	De donar resposta a les necessitats formatives		x		
	7	Per analitzar les necessitats formatives dels docents i dels equips docents, tot orientant-les cap a la millora				x
3. Planificar processos de millora docent	1	Per planificar la formació amb vistes a optimitzar la rendibilitat formativa aconseguint un canvi efectiu als centres i a les aules				
	2	Per realitzar la planificació de la formació de forma adequada i atenent a les necessitats dels docents, definint els objectius, seleccionant els formadors adequats...				
	3	Per discernir entre objectius a llarg termini o finals i objectius a curt termini per donar resposta a demandes concretes				
	4	Per planificar models de formació d'acord amb les necessitats de la carrera professional dels docents i amb la millora permanent de la pràctica docent				
	5	Per dissenyar estructures organitzatives de formació del professorat, optimitzant les seves figures professionals				
	6	Per generar i dinamitzar processos formatius que parteixin de les motivacions, dels interessos i de les necessitats del professorat				
	7	Per analitzar els perfils de docents necessaris per a les necessitats educatives i per poder dissenyar i planificar models de formació adients perquè cada perfil docent tingui les competències adequades				
	8	Per generar processos formatius a centres, que puguin abastar les necessitats reals del professorat del centre i que els permetin culminar el procés formatiu i assolir els objectius plantejats				

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
4. Gestionar processos de millora docent	1	Per coordinar persones i grups		x		
	2	De gestió de programes formatius		x		
	3	Per entendre les situacions, avaluar-les i reconduir-les		x		
	4	Per adaptar-se al temps i als recursos disponibles		x		
	5	Per dinamitzar i coordinar projectes en què els protagonistes siguin els docents, tot garantint la coherència amb les necessitats dels equips docents i la continuïtat i l'estabilitat de les intervencions durant el temps necessari perquè es produeixi la incidència prevista				x
	6	Per treballar de forma coordinada amb les altres administracions responsables d'altres moments de la formació del docent (inicial i novells, en el seu cas) per tal de fer possible el desenvolupament professional i que inclogui el disseny i la implementació de forma coordinada de tota la formació del docent				x
	7	Per treballar en equip en el marc d'un model de formació coherent i cogestionat				x
	8	Per generar dinàmiques que incorporin la formació del professorat en el projecte de centre educatiu i que possibiliti que els professors novells s'incorporin a aquestes dinàmiques	x			
	9	Per crear espais de reflexió comuns	x			
	10	Per dinamitzar i gestionar de forma coordinada processos de formació en el marc dels equips docents				x
	11	Per crear espais i temps perquè els docents es puguin formar amb les metodologies més adients				x
	12	Per gestionar relacions socials		x		
	13	De lideratge		x		
	14	Per generar dinàmiques de consens (equip directiu, inspecció, professorat...) amb vista a impulsar processos de canvi col·laboratius	x		x	

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
5. Avaluar processos de millora docent i la seva incidència	1	Per avaluar la incidència de la formació a la pràctica de l'aula	x	x		
	2	Per avaluar intervencions formatives per tal de: a) Poder seleccionar formadors sobre diferents temàtiques b) Poder seleccionar el formador que més s'adeqüi al professorat i la seva problemàtica formativa		x		
	3	Per realitzar avaluacions contínues i finals dels processos formatius i valorar la incidència de les intervencions en la pràctica docent				x
6. Desenvolupar habilitats d'assessor de procés i d'acompanyant del docent en la millora docent	1	Per maximitzar la motivació del professorat amb vistes a la millora contínua de la seva professionalitat i del seu centre educatiu	x			
	2	Per liderar línies de treball col·laboratiu i consolidar canvis metodològics grupals consensuats en el marc dels centres educatius	x			
	3	Per generar dinàmiques que incorporin els professors novells a les dinàmiques metodològiques iniciades per col·lectius de docents del centre educatiu	x			
	4	Per transmetre i per fer comprendre la complexitat de la pràctica educativa a l'actualitat	x			
	5	Per transmetre la necessitat d'implicació personal i professional en la tasca docent	x			
	6	Per desenvolupar el domini de tècniques de tutoria de l'alumnat en el marc d'equips de treball col·laboratiu i d'un model formatiu coherent	x			
	7	Per aplicar estratègies i tècniques de tutoria, entrenament i assessorament envers al professorat	x			
	8	Per fomentar processos d'assessorament entre iguals en el marc dels centres educatius	x			
	9	Per dominar de la matèria objecte de formació / assessorament	x			
	10	Per compaginar la tasca de docent/assessor amb la de formador de formadors /assessor de formació	x			
	11	Per dinamitzar processos formatius en què el protagonista sigui el docent	x			
	12	Per generar processos formatius que responguin a les expectatives dels assistents	x			

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
6. Desenvolupar habilitats d'assessor de procés i d'acompanyant del docent en la millora docent	13	Per tenir una àmplia experiència en el marc dels centres educatius i de ser un bon coneixedor de l'escola com a organització i de conèixer totes les tasques educatives d'un centre docent	x			
	14	Per comunicar bé els seus coneixements		x		
	15	Per transmetre credibilitat		x		
	16	Per fer la interacció entre la disciplina i la seva didàctica		x		
	17	Per llevar pors o temors		x		
	18	Per relacionar teoria disciplinària i pedagògica i pràctica docent		x		
	19	D'incidència (de modificar pràctiques)		x		
	20	Per a la docència		x		
	21	Per fomentar l'autoaprenentatge, d'acompanyar, de facilitar el descobriment		x		
	22	Per comunicar, tant per emetre com per rebre informació		x		
	23	Per facilitar la presa de decisions			x	
	24	Per seqüenciar, posar escalons perquè el professorat pugui avançar			x	
	25	Per oferir recursos			x	
	26	Per dinamitzar grups			x	
	27	Per actuar com a model			x	
	28	Per facilitar el lideratge del grup			x	
	29	Per fomentar el rol de professional autònom			x	
	30	Per centrar-se en la pràctica de l'aula i fomentar el treball en equip, afavorint la implicació grupal de tots els educadors			x	
	31	Per treballar amb les habilitats i actituds dels docents			x	
	32	Per assumir rols de resolució de conflictes interpersonals i grupals				x
	33	Per dinamitzar els col·lectius que no es plantegen objectius formatius en el marc de l'organització				x
	34	Per assessorar els docents perquè aprenguin a planificar el propi desenvolupament professional				x

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
6. Desenvolupar habilitats d'assessor de procés i d'acompanyant del docent en la millora docent	35	Per saber combinar la tasca de formador amb la pràctica professional com a docent				x
	36	Per implicar i incentivar els equips directius, els equips docents i tots i cada un dels docents en els processos de formació en el marc de l'organització		x		x
	37	Per assumir el paper de dinamitzador, de tutor, de provocador, d'acompanyant, de facilitador, d'assessor de formació i procurar només assumir el paper d'entrenador quan sigui necessari				x
	38	Conèixer i usar la llengua catalana dins el món de la formació			x	
	39	Per tenir les habilitats i les actituds adients a la tasca de formador	x			
	40	Per motivar, escoltar i empatitzar		x		
	41	Per vèncer les resistències o actituds negatives		x		
7. Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències	1	De reflexionar sobre la pràctica		x		
	2	Per contrastar informació o experiències			x	
	3	Per aplicar un model formatiu reflexivocrític basat en l'articulació teoria/pràctica a partir de les pràctiques en el lloc de treball, tant en el cas de la formació inicial com en la del professorat novell	x			
	4	Per fomentar processos de treball col·laboratiu i de transferència de saber pedagògic entre companys	x			
	5	D'observació empàtica		x		
	6	Per extreure o generar teoria de la pràctica		x		
	7	Per autoformar-se a partir de la posada en comú de les intervencions formadores entre els equips formatius d'un CEP		x		
	8	Per fomentar la posada en comú de les experiències personals		x		
	9	Per ajudar el professorat a trobar les seves pròpies solucions als problemes o acompanyar-lo en el procés		x		
	10	De recollir i sintetitzar el que el grup manifesta		x		
	11	Per analitzar situacions i relacions dins dels grups		x		
	12	Per sintetitzar les diferents aportacions dels membres d'un grup i extreure'n conclusions			x	

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
7. Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències	13	Per facilitar la reflexió en lloc de només donar instruccions directes			x	
	14	Per valorar els models de formació que ens aportin unes altres visions de l'ensenyament, experiències, etc.			x	
	15	Per integrar i valorar l'experiència dels companys per aprendre a formar			x	
	16	Per a l'obertura i l'intercanvi d'experiències amb uns altres professionals			x	
	17	Per valorar les aportacions d'uns altres professionals que ens ajudin en el nostre procés d'aprenentatge			x	
	18	Per fer reflexionar el docent sobre la seva pròpia pràctica professional fins al punt de fer pròpies noves formes d'intervenir				x
	19	Perquè la formació parteixi de la pròpia pràctica i de la reflexió sobre aquesta				x
	20	Per gestionar la pròpia formació permanent compaginant la tasca de formador i/o assessor amb la formació i reflexió de forma permanent				x
	21	Per generar dinàmiques de reflexió sobre la manera com aprèn l'alumnat, per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge	x			
	22	Per estimular l'anàlisi		x		
	23	Per provocar la reflexió crítica		x		
	24	Per guiar les pràctiques dins un marc teòric		x		
	25	Per comprendre i donar sentit a la pràctica		x		
8. Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent	1	Per actualitzar-se de forma constant i per adaptar-se als canvis		x		
	2	D'innovar per facilitar el canvi		x		
	3	Per cercar informació i reorganitzar-la		x		
	4	Per implementar amb creativitat		x		
	5	D'investigar des de les accions formatives		x		
	6	D'evolucionar pel que fa al model formatiu, i no basar-se només en la transmissió de coneixements			x	
	7	Per generar actituds obertes al canvi, per tal de fer possible la formació en el marc de l'organització				x

Unitats de competència ¹⁰	Núm.	Elements de competència ¹¹ CAPACITAT	1. Context de treball del formador	2. Sabers del formador	3. Aprenentatge dels sabers	4. Incidència
8. Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent	8	Per potenciar entre els docents el canvi de comportament, d'actitud, de millora d'habilitats, per tal de créixer com a professionals				x
	9	Per lligar la formació amb la investigació a partir de la pròpia pràctica				x
	10	Per fomentar processos de difusió i d'intercanvi del saber pedagògic, de les innovacions i dels processos de canvi generats en el marc dels centres educatius				x
	11	Per vèncer dinàmiques de resistència al canvi entre els docents	x			
	12	Per generar processos de recerca en el marc del centre i a partir de la pràctica educativa	x			
9. Organitzar i gestionar el seu propi treball i el seu propi procés de millora permanent	1	De coordinació amb els altres assessors amb vista a una millor coherència de les estratègies metodològiques en el camp de la formació	x			
	2	Per generar dinàmiques coordinades entre la formació inicial i la formació contínua	x			
	3	Per integrar-se en equips de gestió		x		
	4	Per coordinar-se de forma efectiva (assessor-formador)		x		
	5	Per treballar en equip			x	
	6	Per revisar i actualitzar el seu coneixement teòric i millorar les seves habilitats comunicatives				x
	7	Per dissenyar un itinerari de formació personal que en garanteixi la millora permanent com a professional de la formació				x
	8	Per gestionar el temps i les tasques professionals, prioritzant les de la seva competència i delegant les que no els són pròpies				x
	9	Per gestionar i aplicar metodologies de treball integrat, fomentant i possibilitant la cooperació amb tots i cada un dels departaments que poden influir en aspectes relacionats amb la formació del professorat (personal, inspecció, ordenació, innovació, etc.) per tal de possibilitar polítiques que facilitin l'accés a la docència i la formació del professorat, d'acord amb les garanties de qualitats necessàries				x
	10	De formar-se personalment de forma integral, lligant el desenvolupament professional i personal		x	x	